

“Narrando Situaciones de Suspense”: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos cuentos de suspense, con estudiantes de quinto grado de la básica primaria de la Institución Educativa Denzil Escolar de Riohacha, La Guajira

Omaira Isabel Ibarra Bouriya

Laura Patricia Patiño Romero

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Riohacha

2019

“Narrando Situaciones de Suspense”: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos cuentos de suspense, con estudiantes de quinto grado de la básica primaria de la Institución Educativa Denzil Escolar de Riohacha, La Guajira

Omaira Isabel Ibarra Bouriya

Laura Patricia Patiño Romero

Asesor

Mag. Daniel Mauricio Guerra Narváez

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Riohacha

2019

Dedicatoria

A Dios, que a cada momento, bajo su guía y bendición, nos brindó sabiduría, entendimiento y paciencia para culminar con satisfacción este proyecto profesional de nuestras vidas.

A nuestras familias, que a pesar de la ausencia constante para compartir con ellos, fueron pacientes brindándonos su apoyo constante y acompañamiento incondicional.

A nuestros compañeros docentes, que en el día a día resaltaban con orgullo nuestro rol como estudiantes de maestría, sirviendo de motivación y empuje para seguir adelante y recibir el título de magister en educación.

Omaira Ibarra Bouriya

Laura Patricia Patiño Romero

Agradecimientos

A la Institución Educativa Denzil Escolar Sede Dividivi y Sede Tawaira, por permitir implementar nuestro proyecto.

A nuestros estudiantes del grado 5, que participaron siempre motivados en el desarrollo de la secuencia didáctica.

Al Ministerio de Educación Nacional, por promover la continuidad de los estudios profesionales para los docentes en maestrías a través de becas, y así contribuir para una educación de calidad.

A los tutores, de la Universidad Tecnológica de Pereira por compartir sus experiencias significativas que nos motivaron a seguir adelante.

A nuestro asesor Magister Daniel Mauricio Guerra Narváez, por su apoyo permanente, su paciencia y confianza, y por motivarnos a continuar transformando nuestras prácticas pedagógicas.

Resumen

El presente proyecto de investigación denominado “Narrando situaciones de suspenso” una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos cuentos de suspenso, hace parte del Macroproyecto en didáctica de lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Sus objetivos son determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos “cuentos de suspenso” de estudiantes de grado quinto de la básica primaria de la Institución Educativa Denzil Escolar, en el distrito turístico de Riohacha y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las maestras investigadoras a partir de la implementación de dicha secuencia.

El tipo de investigación que orienta este trabajo es de enfoque cuantitativo y un diseño cuasi-experimental, intragrupo complementado con el análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje de dos docentes. La investigación se desarrolla con 52 estudiantes del grado quinto que fueron evaluados con dos momentos durante la investigación, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Los resultados de estas pruebas evaluadas Pretest y Posttest fueron sistematizadas a través de una rejilla de producción, cuyas dimensiones fueron situación de comunicación, superestructura y lingüística textual permitieron validar la hipótesis de trabajo, es decir que la implementación de la secuencia didáctica mejoró la producción de cuentos de suspenso en los grupos intervenidos, además el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de las docentes durante la implementación de la secuencia a través, del diario de campo permitió identificar importantes cambios en la enseñanza del lenguaje.

Palabras claves: Producción textual, secuencia didáctica, cuento de suspenso, enfoque comunicativo, prácticas reflexivas.

Abstract

The present research project called "Narrating situations of suspense" a didactic sequence for the production of narrative texts, suspense stories, is part of the Macroproject in language didactics of the Master in Education of the Technological University of Pereira. Its objectives are to determine the incidence of a didactic sequence of communicative focus in the production of narrative texts "suspense stories" of fifth grade students of the elementary school of the Denzil Escolar Educational Institution, in the tourist district of Riohacha and to reflect on the teaching practices of the language of the research teachers from the implementation of said sequence. The type of research that guides this work is a quantitative approach and a quasi-experimental, intra-group design complemented by the analysis of the language teaching practices of two teachers. The research is developed with 52 fifth grade students who were evaluated with two moments during the research, before and after the implementation of the teaching sequence. The results of these tests evaluated Pretest and Posttest were systematized through a production grid, whose dimensions were communication situation, superstructure and textual linguistics allowed to validate the working hypothesis, that is to say that the implementation of the didactic sequence improved the production of suspense stories in the groups intervened, in addition to the qualitative analysis of the teaching practices of the teachers during the implementation of the sequence through the field diary allowed to identify important changes in the teaching of language.

Keys words:

Textual production, didactic sequence, suspense story, communicative approach, reflective practices.

Tabla de contenido

1. Presentación	10
2. Marco Teórico.....	22
2.1 El lenguaje	22
2.2 El lenguaje escrito.....	24
2.3 Modelos de producción textual.....	26
2.3.1 Modelo por producto	26
2.3.2 Modelo de redacción por etapas	26
2.3.3 Modelo de procesos.....	27
2.3.4 Modelos contextuales	28
2.4 Propuesta de producción textual de Josette Jolibert.....	29
2.5 Enfoque comunicativo	32
2.6 El texto narrativo.....	35
2.7 El cuento de suspenso	38
2.8 Secuencia didáctica para la producción de textos escritos.....	40
2.9 Prácticas reflexivas	41
3. Marco metodológico	43
3.1 Tipo de investigación	43
3.2 Diseño de la investigación	43
3.3 Población.....	44

3.4 Muestra	44
3.5 Hipótesis	45
3.5.1 Hipótesis nula (H_0)	45
3.5.2 Hipótesis de trabajo (H_1)	45
3.6 Variables	45
3.6.1 Variable independiente: secuencia didáctica.....	45
3.6.2 Variable dependiente: producción de textos narrativos cuentos de suspenso	47
3.7 Unidad de análisis y de trabajo	53
3.8 Instrumentos de recolección de la información	54
3.8.1 Rejilla de valoración de cuentos de suspenso	54
3.8.2 El diario de campo.....	54
3.9 Procedimiento	56
4.1 Análisis cuantitativo de la producción de cuentos de suspenso.....	58
4.1.1 Prueba de hipótesis.....	59
4.1.2 Análisis de dimensiones	62
5. Conclusiones.....	97
6. Recomendaciones	100
7. Bibliografía.....	102
8. Anexos	107

Lista de tablas

Tabla 1 Fases de la secuencia didáctica.....	46
Tabla 2 Dimensiones e indicadores comunicativos.....	47
Tabla 3 Definición de las categorías de análisis de las prácticas reflexivas.....	55
Tabla 4. Procedimiento	56
Tabla 5 Medida de Tendencia Central Grupo 1 y Grupo 2.....	59
Tabla 6 Producción inicial y producción final del estudiante 10.....	70
Tabla 7 Producción inicial y producción final del estudiante 7.....	77
Tabla 8 Producción inicial y producción final del estudiante 10.....	84

Lista de gráficas

Gráfica 1 Comparación General Pre- Test y Pos- Test Grupo 2.....	60
Gráfica 2 Comparación General Pre- Test y Pos- Test Grupo 1.....	60
Gráfica 3 Comparación general de Dimensiones Pre-Test Pos- Test Grupo 1.....	62
Gráfica 4 Comparación general de Dimensiones Pre-Test Pos- Test Grupo 2.....	62
Gráfica 5 Comparación de Situación de Comunicación Grupo 1.....	65
Gráfica 6 Comparación de Situación de Comunicación Grupo 2.....	65

1. Presentación

El lenguaje se ha manejado como un conjunto de símbolos posibilitando la comunicación entre la humanidad; permitiendo que, hasta nuestros días, surjan variadas civilizaciones en donde el lenguaje es utilizado como un instrumento mediador de la convivencia y el desarrollo sociocultural de una sociedad.

Desde esta perspectiva, Sapir (1921) define el lenguaje “como un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada”. Estos símbolos producidos por los llamados “órganos del habla” (p.14). Según la afirmación del autor el lenguaje es la facultad del ser humano de expresar mediante símbolos aquello que piensa.

Asimismo, el lenguaje es visto como construcción social, al cual se hace referencia a que como proceso psicológico de orden superior, al exponer que desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores y que este incide en las relaciones que se establecen con el entorno, puesto que posibilita la comunicación, la interacción, la negociación y las relaciones con otros, aspectos que deberá incorporar la didáctica en su praxis, tomando como punto de partida y de llegada las situaciones reales de comunicación en las que se desarrolla el lenguaje (Vygotsky, 1979). Por tanto, el lenguaje es, ante todo, un instrumento de la comunicación social del ser humano.

De acuerdo a lo anterior, Vygotsky (1995), afirma que la escritura es una categoría de signos o actividades simbólicas, es decir, una manifestación de la actividad lingüística, y al lenguaje escrito una tarea psíquica altamente compleja que es representación de la escritura, es este sentido, podría decirse que la escritura es una herramienta cultural de mediación entre el escritor, el pensamiento y el mundo (Jolibert y Sraïki, 2009).

Ahora bien, el desarrollo del lenguaje en los procesos educativos, permite a los estudiantes enriquecer la relación con otras personas más allá de la necesidad de comunicarse, de crear o retener ideas las cuales son compartidas en el intercambio de información. De ahí que, en ese intercambio, surja el desarrollo de la escritura como un proceso que se instaura como una de las formas que utiliza el ser humano para comunicarse.

Del mismo modo, las relaciones entre los sujetos ocurren haciendo uso del lenguaje, el cual se utiliza en diversidad de situaciones: se escribe para buscar, se habla para contar, se lee para saber. En este sentido, en la educación primaria tiene mucha importancia brindarles a los estudiantes oportunidades para que gocen de prácticas en las cuales desarrollen competencias de lenguaje; ello se logra por medio de la comunicación cotidiana, cuando interactúan con adultos y con sus compañeros de clase, donde esta interacción les permitirá poder expresar lo que quieran, sientan y necesitan.

Así, la escritura es un aprendizaje fundamental para el acceso a la sociedad y el desarrollo de las demás competencias y saberes. El aprendizaje de la escritura es más que un proceso decodificación y codificación, como lo afirma Jolibert (2002), en tanto que permite el surgimiento de hipótesis, de interpretaciones y construcciones del mundo, de experiencias y de expresiones por parte de los estudiantes. La escritura es una habilidad indispensable que deben desarrollar los niños y niñas, siendo su aprendizaje responsabilidad de la escuela; y específicamente de los docentes quienes son los encargados del proceso.

Respecto a lo anterior, Jolibert y Sraïki (2009) afirman que:

Escribir es una actividad de resolución de problemas, es decir, de tratamiento, mediante la inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones (índices) que deben ser identificados (para el lector) o emitidos (para el productor). Para construir el sentido del texto el lector o “el que escribe” debe relacionar entre sí

todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc) y elaborar con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos de su proyecto (p.54).

De esta forma se supera en gran medida otras miradas acerca de la enseñanza del lenguaje escrito y particularmente se piensa en la construcción de sentido a partir del proceso de composición escrita. Es así mismo como Luria (1976) afirma:

El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, (...) permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento (p.189).

Frente a esta situación la escuela tiene por responsabilidad buscar la motivación de los estudiantes a expresarse a través de sus producciones textuales, lo cual da sentido al uso social del lenguaje desde un enfoque comunicativo.

En razón de lo anterior, la escuela debe propiciar en los estudiantes la cultura escrita, por lo que debe enfrentarlos a la gran diversidad de textos existentes en el ámbito escrito. De igual manera, con procesos escriturales que van de enfoques comunicativos que asuman el lenguaje desde su uso en prácticas sociales, los cuales implican, entenderla no como un producto que se enfoque en la codificación de signos de una lengua, sino más como un proceso que involucra intencionalidades, interlocutores válidos, planeación, revisión y reescritura constante. Tal como afirma Lerner (2003):

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde escribir sea un instrumento poderoso que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos

sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p.26).

Es decir, hacer de la escritura una actividad pedagógica constante que le facilite al estudiante expresar sus ideas o pensamientos como parte de su desarrollo académico. No obstante, si bien las Instituciones Educativas han trabajado para lograr que los estudiantes escriban mejor, quizá la forma de hacerlo no ha sido la adecuada ya que no se hace control y seguimiento a programas que promueven la producción de textos. Pues en general, desde prácticas tradicionales la escuela ha asumido la enseñanza del lenguaje escrito como un producto para una nota, ignorando que la escritura debe tener en cuenta el contexto y la situación comunicativa.

Ahora bien, investigaciones como las realizadas por Pimiento (2012), y Nieto y Carrillo (2013) demuestran que los maestros aún siguen los mismos métodos aprendidos a través de su experiencia docente, siguen mostrando el lenguaje escrito como una tarea olvidando la situación real de comunicación. Asimismo, argumentan que los estudiantes además de tener el interés por escribir, quieren exteriorizar sus sentimientos a través de sus escritos, en cambio se encuentran con una dinámica tradicional que limita su proceso de producción textual.

Ante esta situación problemática el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propuso el diseño y ejecución de acciones para promover el desarrollo de las competencias comunicativas entre las cuales se encuentra el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”(PNLE), la colección semilla como un componente de producción editorial y materiales de lectura, el proyecto ¡pásate a la biblioteca escolar!, el proyecto concurso nacional del cuento, proyecto territorios narrados, serie editorial río de letras; cuyo destino es producir material de apoyo para fomentar la pedagogía y la didáctica de la lectura y la escritura.

En este sentido, se evidencian los esfuerzos por promover la producción escrita y el sentido comunicativo de la misma en las Instituciones Educativas, lo anterior concuerda con lo planteado por Lerner (2003) donde afirma que:

El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela solo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo por excelencia, no por transmisión verbal que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión (p.41).

El anterior desafío resalta la importancia de la escuela como el espacio en el cual se fomentan los procesos de enseñanza del lenguaje escrito, donde se desarrollan estrategias didácticas que posibilitan la práctica social del lenguaje escrito. No obstante, en la realidad no se cumple con la formación en la escritura como competencia que les permita a los niños hacer uso de ella en un contexto real.

En este sentido, Investigaciones como la de Jolibert (2002) realizada con un grupo de 16 docentes sobre la lectura y producción de textos por parte de los estudiantes y sus maneras de enfrentarlos. Los resultados de esta investigación concluyen que la pedagogía del lenguaje escrito es adaptable, es decir que dentro del aula se pueden desarrollar diferentes estrategias dentro de un contexto real de comunicación que faciliten la producción escrita de los estudiantes.

En razón de lo anterior, se destaca la participación del docente en el proceso escritor de los estudiantes, por lo que para algunos docentes la enseñanza de la producción escrita es una labor básica del área de lenguaje (Jurado y Lugo, 2017). Esta idea es persistente en muchos docentes, seguramente porque se sigue pensando que escribir bien significa producir textos formalmente correctos y, que es en clase de lenguaje donde específicamente estos aspectos se trabajan con los estudiantes, por lo que se asume que en el área de lenguaje es donde niños y niñas aprenden a

escribir textos. Con ello se desconoce que la importancia de la producción textual como herramienta para aprender, para comunicarse, para interactuar con el mundo, no es exclusivo de una sola área del currículo.

De acuerdo a lo anterior, en el quehacer pedagógico no se le da valor a la escritura como herramienta para construir conocimiento y desarrollar procesos de pensamiento. Se da importancia al producto terminado (un texto), pero no se acompaña durante su elaboración ni se hace uso de estrategias para la producción textual. Según la idea anterior las prácticas de escritura están destinadas solamente a una hora de clase, para comprobar qué tanto saben acerca de algún tema o para solicitar a los estudiantes textos que deben escribir en casa y traer listos a la escuela. Desde las prácticas mencionadas, tal como plantea Lerner (2003):

El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen sin un propósito propio lo escrito por otros como receptores de dictados cuya finalidad también ajena se reduce a la evaluación por parte del docente, estas formas de concebir la escritura nos remiten a las prácticas tradicionales de enseñanza (p.40).

Ahora bien, en Colombia se realizaron investigaciones acerca de los procesos de escritura, una de ellas fue por parte del Sistema Nacional de Evaluación (SNE, 1993) a estudiantes de grado 3° a 5° y otra fue coordinada por la universidad de Antioquia con relación a la calidad educativa en básica primaria. Frente a los resultados de dichas investigaciones el Ministerio de Educación Nacional plantea que:

Ante una hoja en blanco, los niños se bloquean y cuando se atreven a escribir, sus textos presentan diferentes fallas que van desde la incapacidad de mantener una lógica en el discurso, hasta limitaciones serias con la ortografía y la sintaxis (MEN, 1998, p. 46).

De la misma manera a nivel nacional se utilizan herramientas que determinan las competencias escriturales de los estudiantes tal y como lo plantea Puello (2014) en su investigación, en donde desvela que los estudiantes tienen dificultados en los siguientes aspectos:

No hay producción de textos sino escritura oracional, no se reconocen los diferentes tipos de textos, falta cohesión en los escritos de los niños, no se usan los signos de puntuación en los escritos, no se reconocen las intenciones de la comunicación, en competencias de escritura (Pérez, 2003) (p. 3).

En concordancia con lo anterior, los resultados demuestran que en Colombia el desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje se encuentra que un 46% están ubicados en un nivel mínimo, el 24% en satisfactorio, el 16% en insuficiente y un 14% en avanzado (ICFES, 2015), estas cifras demuestran la dificultad que tienen en dicha área donde se evalúan dos competencias:

La textual, referida a la capacidad para comprender e interpretar el sentido y la estructura de diferentes textos; y la discursiva, que implica la capacidad para asumir una posición frente a la lectura, usando diferentes estrategias de pensamiento y produciendo nuevos significados. Estas competencias se deben evidenciar en la estructura y organización de un texto, el significado y sentido del mismo y los contextos y fines de la comunicación (componentes de la prueba), según los tres niveles de competencia: literal, inferencial y crítico. (MEN, 2016).

Ahora bien, respecto a los resultados obtenidos en el área de lenguaje del grado 5° de básica primaria, se encuentra que los niveles son bajos, siendo este el caso de La Guajira en donde para el año 2015 los estudiantes se ubicaron en su mayoría en una nivel Mínimo, con un 42%, en el nivel insuficiente con un 36%, en el nivel satisfactorio un 16% y en el nivel avanzado un 6% (ICFES, 2016), estos resultados evidencian las grandes dificultades que tienen los estudiantes en el área de lenguaje, en relación con lo anterior se destaca que estas pruebas se estructuran desde el estudio e interpretación de distintos tipos de textos (informativos, expositivos, argumentativos,

narrativos, líricos, icónicos, entre otros), en cada uno de los cuales se evalúan diferentes aspectos.

En el caso específico, según el análisis que hace el ICFES a los resultados de las pruebas Saber en lenguaje 5° grado de la Institución Educativa Denzil Escolar (2016), los estudiantes en un 63% no respondió correctamente las preguntas relacionadas. El puntaje promedio de la Institución Educativa es inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos del municipio de Riohacha e inferior al puntaje promedio de los establecimientos educativos de Colombia. A pesar de que estos resultados son de lectura, ello puede reflejarse en la producción escrita.

Lo anterior se traduce en que los estudiantes no producen textos que den respuesta a las necesidades comunicativas, ni lo desarrollan con sentido, es decir no escriben con coherencia y cohesión su texto (Jurado y Lugo, 2017). Seguramente porque las producciones carecen de organización anticipada, los estudiantes no planean sus escritos, solo realizan una versión del texto.

Debido a esto, los docentes de la institución Educativa Denzil Escolar han mostrado preocupación respecto a las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita de sus estudiantes, situación que trae como consecuencia con los resultados de la prueba saber, en el bajo rendimiento académico, desinterés o falta de motivación por las actividades de escritura, limitaciones a la hora de expresar de manera amplia y argumentada sus ideas por escrito, léxico muy escaso, repeticiones de palabras, ausencia de títulos en sus escritos, uso inadecuado de los conectores, se sienten obligados más no motivados a producir textos.

Las situaciones sobre las prácticas de enseñanza de la producción y las dificultades que han ocasionado en los procesos escriturales de los estudiantes han llamado la atención de diversos

investigadores. Entre ellos, vale la pena mencionar la de Soto (2014), que se han enfocado en el estudio de la problemática del lenguaje, específicamente en la producción de textos, y cuyos resultados demuestran que es conveniente darle continuidad a estos procesos de enseñanza y aprendizaje que buscan enmarcar los ejercicios de lectura y escritura en contextos situacionales, ya que indican que es posible mejorar los procesos de producción escrita.

A su vez, otro estudio desarrollado en Guanentá, (Santander) por Barragan y Neira (2009), plantea que en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la producción escrita no se tienen en cuenta los aspectos retóricos (audiencia, propósitos y enunciado), lo que genera serias dificultades en la composición de los textos.

Ahora bien, la investigación hecha por Mazo (2013) realizada en Cáceres (Antioquia) es una propuesta didáctica que contribuyó notoriamente en el mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes, puesto que fueron creativos a la hora de escribir cuentos coherentes y con significado, esta propuesta logró que los estudiantes fueran conscientes de la importancia de planear antes de escribir y volver a leer e identificar errores de forma y contenido para obtener buenos escritos.

De otro lado, iniciar a los niños en el aprendizaje formal de la lengua escrita y favorecer la producción de textos con sentido, son algunas de las tareas más difíciles que un maestro enfrenta a lo largo de su carrera profesional. Durante la primaria el objetivo más relevante es el aprendizaje de la lengua escrita, al retomar una y otra vez este proceso de escritura en algunas ocasiones las prácticas del docente pueden tornarse carentes de interés lo que implica que dicha labor se vuelva monótona y repetitiva. Contrario a esto, se necesita una enseñanza efectiva, en donde la motivación y el entusiasmo jueguen un papel importante en el aprendizaje de los

estudiantes, ya que la época de leer y escribir es una gran experiencia de significación y éxito para ello.

Desde este punto de vista, es importante abordar la enseñanza del lenguaje escrito por medio de una didáctica, la del lenguaje, pues no son métodos instrumentales, sino toda una disciplina basada en un enfoque comunicativo que le da significación a la producción escrita (Quintero y Salazar, 2016).

De acuerdo a lo anterior, las sedes Dividi y Tawaira en el grado quinto de la básica primaria, se han centrado en la enseñanza de los textos narrativos tales como la leyenda, el mito, la fábula y el cuento; por lo que se abordan de manera reitera y se han dejando de lado las preferencias de los estudiantes. Por otro lado los docentes continúan con las prácticas tradicionales, donde el uso de los textos narrativos, no buscan estrategias que mejoren la producción de estos textos; ya que sus prácticas pedagógicas están inmersas en la cotidianidad, las cuales no han permitido a los estudiantes escribir sus narraciones, basadas en un efecto de sentido producido en el lector que consiste en un estado de incertidumbre, anticipación o curiosidad en relación con el desenlace de la narración (Zavala, 1989).

Así, en el contexto descrito, surge esta propuesta de investigación la cual pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos “cuentos de suspenso” de estudiantes de 5 grado de la básica primaria de la Institución Educativa Denzil Escolar Riohacha-La Guajira? y ¿Qué transformaciones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje de las maestras investigadoras, a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Para dar respuesta a tales interrogantes, se plantea como objetivo general: determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos cuentos de suspenso de estudiantes de 5 grado de la básica primaria de la Institución Educativa Denzil Escolar, en el distrito Turístico de Riohacha y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las maestras investigadoras a partir de la implementación de dicha secuencia; y como objetivos específicos 1. Evaluar la producción escrita en los estudiantes de 5° de la básica primaria, antes de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo. 2. Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para mejorar la producción escrita de textos narrativos cuentos de suspenso 3. Implementar la secuencia didáctica para reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje durante la implementación. 4. Evaluar la producción escrita de los textos narrativos cuentos de suspenso de los estudiantes de 5° de la básica primaria, después de implementar la secuencia didáctica. 5. Contrastar los resultados de la evaluación inicial y final de la producción escrita de los textos narrativos cuentos de suspenso de los estudiantes de 5° de la básica primaria.

En este orden de ideas, este trabajo pretende implementar una secuencia didáctica que impacte las prácticas que regularmente se abordan en la escuela en la enseñanza del lenguaje, de tal manera que los estudiantes alcancen aprendizajes que les permitan ser mejores lectores y escritores, en este caso de textos narrativos cuentos de suspenso, y en esa medida sean mejores ciudadanos de un mundo letrado. Al mismo tiempo, que este estudio sirva de ejemplo para que los maestros reflexionen acerca de sus prácticas y las estrategias que utilizan para el desarrollo de su labor docente.

Finalmente, vale la pena mencionar que este informe de investigación se halla estructurado en seis capítulos que son: 1. Presentación, donde se tiene en cuenta introducción, justificación,

planteamiento del problema y objetivos. 2. Marco teórico, que define los tópicos centrales de la investigación. 3. Marco metodológico, allí se expone el tipo y diseño de investigación, las características de la población y la muestra, las hipótesis, la unidad de trabajo, las técnicas de recolección de la información y el procedimiento por medio del cual se desarrolló el proyecto; 4. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos, donde se realiza el análisis de cada una de las dimensiones con el fin de explicar los cambios generados en la producción escrita de los estudiantes, así como el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de las docentes. Por último se presentan las conclusiones y recomendaciones del trabajo, respectivamente.

2. Marco Teórico

En este capítulo se exponen los referentes teóricos que sustentan esta investigación. En primera instancia, se empieza definiendo el lenguaje desde una postura social para luego hacerlo en su manifestación escrita; también se explican brevemente los distintos modelos y niveles de producción textual y se conceptualiza el enfoque comunicativo en el que se enmarca esta propuesta es la producción escrita de textos narrativos tipo cuentos de suspenso (Eje fundamental de esta propuesta). Finalmente, esta exposición teórica termina con la acepción de lo que es una secuencia didáctica y las reflexiones de Perrenaud (1999) con relación a las prácticas reflexivas de los docentes del área de Lenguaje.

2.1 El lenguaje

Los seres humanos desde que nacen se enfrentan a una sociedad liderada por el lenguaje. Desde el episodio mismo del llanto hasta el instante en que escucha las primeras voces de sus familiares, el niño se insertará en un contexto social-cultural en el que todo lo que haga o diga en adelante, significará comunicación.

El psicólogo ruso Vygotsky (1934), ya había advertido que el lenguaje era el instrumento de interacción social por excelencia entre los hombres pues además de permitirles expresar sus emociones e ideas, fundamentaba también la base de su pensamiento e inteligencia. Y no es para menos, pues el lenguaje, si se analiza con detenimiento, es el responsable de la vida personal y cultural de los seres humanos, ya que gracias a él las personas aprenden a saludar y crear normas de convivencia permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, además aprenden a redactar y discutir las leyes que rigen a una sociedad, presentan e interpretan balances para la economía, expresan el arte por medio del dibujo, la danza, la música o la poesía, desarrollan una ideología individual y colectiva en materia de política o de religión, y como se expresó anteriormente, aprenden además

a forjar su personalidad y conducta para con el medio que los rodea.

Al respecto, Cassany, Luna y Sáenz (2003) mencionan:

El lenguaje debe aportar a los que aprenden las habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven (por ejemplo, interpretar el horario de trenes de una estación, captar el grado de subjetividad o de mala intención de una noticia, rellenar un formulario, etc.) pero, además, debe contribuir también a la consecución de la autonomía personal, o sea, a la capacidad de desenvolverse solo en un mundo estructurado y dirigido por personas alfabetizadas (p.36).

De acuerdo con lo anterior, el lenguaje es un sistema tan amplio y a la vez tan complejo que en el ser humano puede cumplir dos tareas al mismo tiempo: primero el permitirle tomar decisiones y pensar de manera individual a partir de lo que le presenta la sociedad y el contexto mundial y segundo, facilitarle interactuar continuamente con esa misma sociedad y ese mundo para compartir sus decisiones y sus pensamientos.

Ahora bien, el valor personal o subjetivo del lenguaje le garantiza al hombre verse diferente ante los demás, es decir, comprenderse como un ser que presenta características físicas, sentimentales, cognitivas y espirituales muy diversos a las de los otros individuos, en otras palabras:

Este valor del lenguaje es de suma importancia para el individuo puesto que, de una parte, le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás (MEN, 2002, p. 19).

Sin embargo, el valor social del lenguaje aunque se desarrolle también en el mismo hombre, tiene una función más amplia o colectiva pues es la manera como ese individuo manifiesta sus emociones, conocimientos e impresiones al entramado social, es decir, “es la situación que le

permite establecer y mantener las relaciones sociales con sus semejantes, o sea, la que le posibilita compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos y, así, construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación” (MEN, 2002, p. 19).

Luego, este último valor del lenguaje en el hombre es quizás uno de los más importantes, pues lo remite obligatoriamente a la comunicación, ya sea de forma oral o escrita, para poder mantenerse en continua interrelación con los otros individuos. Claro está, es por medio de la escritura como el hombre demuestra su grado de cultura y por lo tanto, la expresión cuidadosa de sus pensamientos. Es por esa razón que se dedicará a continuación un apartado al lenguaje escrito, con el fin de comprender sus especificidades y particularmente su papel en la escuela.

2.2 El lenguaje escrito

Como se refirió en el apartado anterior, el lenguaje es sinónimo de comunicación y se expresa tanto de manera oral, como escrita. El discurso oral, aunque sea más inmediato sí admite error y corrección, es en gran parte el punto de origen del lenguaje escrito. Al respecto, Cassany (2008) sostiene que:

Un individuo que quiera dominar el código escrito de su lengua no tiene que adquirir todos los conocimientos que requiere el mismo, pues una gran parte de estos ya los conoce al dominar el código oral de esa misma lengua (p. 34).

No obstante, el lenguaje escrito a diferencia del oral presenta características contextuales y textuales muy diferentes. Por ejemplo, el tiempo en que se redacta el mensaje es un poco más extenso que en el oral y por consiguiente, la exactitud de los aspectos de redacción y de gramática determinará la comprensión o no de ese mensaje por parte del lector. Así que escribir no es un proceso fácil, pero tampoco imposible.

En ocasiones desde la escuela se ha relegado este ejercicio dándole mayor interés a la

decodificación de palabras o confundiéndolo con un ejercicio de transcripción. Al respecto, Pérez (2003) sostiene que:

Un docente puede pensar que escribir es transcribir, es decir, estar en condiciones de reproducir información tomada de diferentes fuentes (tomar el dictado), este significado del acto de escribir resulta muy restringido, pues escribir implica sobre todo organizar las ideas propias a través del código lingüístico (p. 10).

Por consiguiente, la definición de escritura desde la escuela ha sido ambigua y en muchos casos alejada de lo que realmente significa o de su verdadero propósito. Dicho concepto debe ir ligado a dos ejes fundamentales que en su orden son: la cognición (pues no se pueden expresar ideas sin antes haber leído el mundo) y sociedad (ya que, si no se tiene en cuenta el valor social de la misma, no tendría éxito el oficio de escribir).

En este sentido, Pérez (2003) manifiesta que escribir significa

Producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente (p. 10).

Según esta perspectiva escribir va más allá de la producción de oraciones o frases descontextualizadas, requiere de un proceso acucioso, de preparación y guía, en donde la lectura previa, la planificación, el mismo proceso de producción y el proceso de revisión de aspectos gramaticales, determinan la validez del producto.

En concordancia con esta idea, Cassany (1993) concibe que escribir es un proceso:

De elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción, pues el escritor tiene que saber trabajar tanto con las ideas como con las palabras... es mucho más que un medio de comunicación, es un instrumento epistemológico de aprendizaje ya que escribiendo se aprende y se puede utilizar la escritura para comprender mejor cualquier tema (p. 32).

Empero, las actuales concepciones de escritura han sido producto de muchas reflexiones, evaluaciones y correcciones a lo largo de la historia, pues para algunas especialistas en el lenguaje, escribir era un ejercicio ceñido a normas fijas de construcción que se reunían en diferentes modelos. De ahí que se haga necesaria una revisión de tales miradas respecto a tan importante proceso.

2.3 Modelos de producción textual

Los modelos de producción textual son enfoques con los que se intenta valorar los instrumentos, pasos y hasta resultados que promuevan una acertada escritura. De acuerdo con Camargo, Caro y Uribe (2011) a través de los años algunos autores propusieron modelos que ellos estructuran así: por producto, redacción por etapas, los de procesos y los contextuales, entre otros, para poder promover este proceso desde las aulas de clases.

2.3.1 Modelo por producto

De acuerdo con Mata (Como se citó en Camargo, Caro, Uribe, 2011), en este modelo se privilegia el estudio y asimilación del texto como un producto que surge a partir del conocimiento formal de la lengua, es decir, del dominio de las normas gramaticales y morfosintácticas. Siguiendo a este autor, puede decirse que:

La competencia textual puede ser comprendida desde dos dimensiones: 1. Micro-estructural que supone el dominio de los aspectos formales del texto (reglas gramaticales, ortografía); y 2. Macro-estructural que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales. Esta distinción ha generado dos enfoques de enseñanza: el modelo oracional o el enfoque de la enseñanza de la gramática (dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía) (p. 22)

2.3.2 Modelo de redacción por etapas

Aunque algunos autores prefieran hablar de este modelo en género singular, en realidad el

enfoque textual del proceso reúne dentro de sí varios submodelos como el de traducción donde se le daba demasiada importancia a la lectura como proceso de decodificación de palabras y la escritura consistía en un ejercicio de retener la síntesis de los leído y plasmarlo con el código alfabético; el de etapas que como su nombre lo indica fue un modelo en donde el oficio de escribir estuvo determinado por tres etapas o subprocesos: la prescritura, la escritura y la rescritura.

No obstante, en este modelo las ideas debían surgir solas en el papel, luego se convertían en párrafos - gramaticalmente correctos - y finalmente, se engrandecían con otros párrafos para producir un texto de demasiada extensión. Este tipo de modelo no se preocupaba por los procesos internos del escritor y el de la cognición, que intentó describir los procesos mentales destacados en la consecución del producto escrito, o sea, se fundamentaba hipotéticamente en analizar los alcances cognitivos del autor referentes a su nivel de lectura, conocimiento gramatical más no a aspectos relacionados con la intención y motivación de éste al momento de expresarse a través de la escritura.

Para Camargo, Caro, y Uribe, (2011) “la escritura de acuerdo con este modelo debe hacerse en tres etapas: Pre-escritura o etapa previa a la aparición de las palabras sobre el papel; Escritura o redacción propiamente dicha y Re-escritura o escritura definitiva” (p. 23).

2.3.3 Modelo de procesos

En estos modelos la escritura es vista no como un proceso gramatical sino cognitivo y metacognitivo durante la cual el escritor no solamente expone un tema con coherencia y cohesión, sino que también plasma un pensamiento único y original. Camargo, Caro y Uribe (2011), dicen acerca de estos modelos de escritura lo siguiente:

Son los que han tenido más amplio reconocimiento y difusión. En los modelos por proceso, la escritura es considerada como una actividad compleja y

multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y metacognitivas que revelen y demuestren los pasos intermedios que tienen lugar durante el mismo (p. 24).

Ahora bien, los modelos por procesos están integrados desde sus inicios en los años ochenta por otros submodelos como el de Flower y Hayes que con el paso del tiempo se han ido perfeccionando, por ejemplo en sus inicios Flower y Hayes (como se citó en Gil y Santana, 1985) propusieron en los años ochenta las estrategias de la planificación, el análisis y la inferencia para solucionar el problema de la escritura. Para estos autores se lograba una buena redacción si el escritor cumplía con estos tres requisitos.

No obstante, el modelo de estos autores sólo aplicaba para escritores competentes y no ofrecía soluciones con relación a aquellos que desde las aulas presentaban problemas para comunicar sus ideas por escrito.

Luego, ya en los albores del siglo XXI Camps (2003) quién también entiende la escritura como un proceso cognitivo y metacognitivo propone trabajarla en la escala de proyectos, adicionándole la interacción social entre los individuos como eje fundamental para la construcción social del conocimiento. Así para esta pedagoga, la escritura es un proceso que lleva implícito muchos otros procesos en los cuales la cognición, la planeación, la consolidación y revisión de ideas y la interacción social de las mismas, ayudan a consolidar en gran medida, el escrito.

2.3.4 Modelos contextuales

Los modelos contextuales predicen la misma línea de acción e investigación de los modelos por procesos, no obstante adicionan el elemento contexto para explicar aquellas situaciones que tal vez, la cognición no puede sustentar tal cual como las realidades sociales sobre las que se escriben los textos. Por esto, el entender el contexto y todas las situaciones que emergen en él se

asumen como una nueva fase o elemento del proceso de escritura. Camargo, Caro y Uribe (2011) dicen al respecto que este tipo de modelos:

Conceptualizan la composición escrita no sólo como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla. Estos modelos buscan, por tanto, adentrarse en los aspectos sociales que el enfoque cognitivo no contempla, para establecer un ambiente de apoyo, de colaboración y de negociación de significados entre los alumnos y el profesor, durante el proceso de escritura (p. 40).

Finalmente, Jolibert (2002) destaca a la escritura como un proceso, presenta una propuesta en la que especifica siete niveles a tener en cuenta dentro del ejercicio de la redacción textual.

2.4 Propuesta de producción textual de Josette Jolibert

Jolibert (2002) entiende la escritura como un proceso de producción de lenguaje distanciado y organizado en el que se necesita reflexionar, planificar, producir y corregir por lo que establece siete niveles o principio de redacción a tener en cuenta al momento en que el educando o escritor principiante se dispone a iniciar su proceso de escritura. Dichos niveles se presentan a continuación:

El *Contexto* surge la producción. Se destacan a su vez dos tipos de contexto: Situacional (Qué hecho o evento motiva al niño a escribir determinado texto sobre determinado tema) y Textual (Qué tipo de texto será el apropiado para hablar sobre dicho tema). En un proceso de producción el contexto puede traducirse como las circunstancias que conllevan al escritor a referirse por escrito sobre un tema específico.

La *Situación de comunicación* remite a los aspectos propios de quien escribe y de sus relaciones con el texto y la sociedad. De acuerdo con Jolibert (2002) la situación de

comunicación está integrada por elementos como el enunciador (o sea, quien escribe el texto), el destinatario (persona (s) o institución (es) a quienes va dirigido ese texto escrito) propósito o desafío (la intención con que el autor escribe su texto: contar una historia, informar a alguien sobre un hecho real o tratar de persuadir o convencer a un interlocutor) y finalmente, objeto (que es contenido exacto de lo escrito).

La situación de comunicación se configura como un factor imprescindible al momento de escribir, pues hace que el escritor tenga en cuenta a su destinatario y se preocupe tanto por el lenguaje a emplear como por lo que va a escribir.

El *Tipo de texto* hace referencia a la clase de discurso que usamos en nuestras sociedades así: mitos, leyendas, fábulas, cuentos, novelas, afiches, infogramas, noticias, manuales de instrucción, ensayos, reseñas, comentarios, etc.

Para poder escribir es necesario conocer tanto el propósito de cada tipo de texto así como su superestructura, estos aspectos dirán qué tipo de texto es el más adecuado escribir en determinada situación.

La *Superestructura* se define como el almacén o arquitectura del escrito. Es necesario aclarar que varía de acuerdo al tipo de texto a producir, por ejemplo si es un texto narrativo para niños puede emplearse un estado inicial, una fuerza de transformación y un estado final, si es por el contrario, un texto expositivo se puede emplear la estructura de la introducción, la explicación, y el resumen o en su defecto, si se trata de un texto argumentativo el que se quiere producir, lo recomendable sería la introducción (que contiene la tesis), el cuerpo argumentativo y la conclusión o pregunta reflexiva.

No obstante, Jolibert (2002) define tres aspectos generales comunes a cualquier tipo de texto con respecto a su superestructura: organización espacial y lógica de los bloques del texto, o sea,

las siluetas, el esquema propio de cada tipo de texto (arriba expuesto) y la dinámica interna entre los párrafos (progresión temática).

La *Lingüística textual* tiene que ver con la coherencia y cohesión, que a su vez se emparentan con aspectos de la gramática u ortografía del texto. En este nivel el escritor debe tener presente con ayuda de su guía, aspectos tales como la enunciación, es decir, el tipo de persona gramatical a utilizar en su escrito, las palabras referentes a tiempo o a espacio. También los nexos entre las oraciones por medio de conectores o de las anáforas. De igual manera el escritor debe tener siempre presente los campos semánticos y saber jugar con el significado empleando la sinonimia adecuada o las redes de significado en general. Por último, el empleo correcto de los signos de puntuación.

Aunque en las escuelas se privilegie el enfoque gramatical, aún los estudiantes desconocen la utilidad de los signos ortográficos y las relaciones gramaticales, pues no son estudiados ni empleados desde el uso real de la comunicación, sino desde la forma abstracta de la misma.

La *Lingüística de la frase* viene a determinar las relaciones entre las palabras de una idea para coordinar su significado. Para ello, se hace necesario tener presente la sintaxis, es decir, las relaciones ordenadas de las palabras para crear sentido entre ellas; el vocabulario adecuado ya que no todos los temas emplean las mismas palabras ni los mismos tecnicismos y por consiguiente, el tipo de destinatario será influyente en este aspecto. Además, la ortografía de la puntuación referida ya no al texto en general sino a la oración, creará coherencia y cohesión en ella misma.

En muchas ocasiones el problema de la escritura estriba precisamente ahí, en que muchas de las frases escritas por los estudiantes carecen de sentido primero porque no se les enseña a expresar libremente sus ideas y segundo, porque la enseñanza excesiva de la gramática los ha

hecho intimidar acerca de si lo que escriben está correcto o no.

Por último, la *Microestructura* tiene que ver con la morfología de las palabras pues en el ejercicio de la revisión constante, el escritor reconocerá la relación correcta del uso de los grafemas (Mayúscula - minúscula), el género (masculino - femenino) el número (singular - plural) de las categorías gramaticales nominales (artículo, pronombre, sustantivo, adjetivo) así como los tiempos verbales y además la posición exacta de los prefijos, infijos y sufijos.

Como se puede apreciar, el proceso de escritura de un texto es un proceso complejo que se lleva tiempo y planificación. La autora francesa afirma que para que se pueda propiciar en las aulas el ejercicio de la escritura no solo se deben tener en cuenta las reglas de la gramática, sino el contexto en que emerge la comunicación. Esto último está vinculado estrechamente con un enfoque del lenguaje propuesto por Hymes y que a continuación se aclara, no sin antes precisar que para el presente estudio se eligieron tres de los niveles propuestos (Situación de comunicación, superestructura y lingüística textual).

2.5 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo para desarrollar la enseñanza de la lengua en los espacios de aprendizaje institucional fue propuesto por el etnógrafo norteamericano Dell Hymes bajo el título de Competencia comunicativa en contraposición al modelo de enseñanza propuesto por Noam Chomsky. Para Hymes (1972) la enseñanza de la lengua desde la forma y no desde el uso no lograba causar efectos favorables en cuanto a lo que tenía que ver con el conocimiento de la misma y el desarrollo de sus habilidades (hablar-escuchar; leer-escribir), es decir: muchos de los modelos hasta ese entonces propuestos, no lograban explicar por qué determinado niño no reproducía su lenguaje exactamente como lo planteaba la lingüística generativa transformacional, por lo que se entendía como un ejercicio inerte. Se buscaba entonces a través de este nuevo

modelo de la competencia comunicativa que se estudiara y trabajara desde la enseñanza la lengua (en sus dos grandes y únicas manifestaciones oral y escrita) desde el uso real que ésta imprimía en el contexto del estudiante.

Así, la competencia comunicativa es la facultad de usar el lenguaje adecuadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan día tras día en el contexto en que los actores sociales viven. Entonces, para Hymes (1972) el uso real de la lengua debe estar motivado por todo aquello que sucede o que se percibe en el contexto. Para el caso de la enseñanza, los educandos y docentes deben partir de sucesos reales que ocurran en su sociedad y que sean el pretexto para la producción escrita.

No quiere decir esto que las normas gramaticales deban omitirse; lo que se pretende es que no sean tomadas como único punto de referencia para a la hora de producir los textos pues Jolibert (2002) dice que al momento de producir un escrito es necesario tener en cuenta aspectos técnicos y gramaticales como el espacio adecuado de la hoja, los efectos tipográficos, la utilización precisa de los signos de puntuación y de las mayúsculas.

Ahora, el mismo Hymes (1972) (como se citó en Rincón, 2009) establece que para desarrollar una verdadera competencia comunicativa se hace necesario que ese hablante o escritor promueva a su turno otra serie de competencias para que su discurso sea efectivo, por eso dijo que:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua (reglas lingüísticas) como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está determinada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, así como la acción que es a la vez una fuente renovada de las anteriores, pero también por otro tipo de conocimientos que se hallan inmersos dentro del conocimiento de la misma (p. 100).

En la escuela el desarrollo del enfoque o competencia comunicativa no debe recaer solo sobre el docente, porque como se logra ver el desarrollo del mismo requiere del contexto social de comunicación, es decir, de la interacción de diferentes actores sociales para poder promover las cuatro habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Ahora bien, al momento de escribir, se hace necesario demostrar los cuatro niveles o subcompetencias que se incluyen en la comunicativa, por ejemplo, se requiere de una competencia lingüística (pues el conocimiento del código alfabético es el que le permite al escritor reconocer palabras y ordenarlas para crear oraciones, en este sentido se reconoce la lengua como sistema de signos y como conjunto de códigos lingüísticos), una competencia sociolingüística (esta se refiere a que debemos escribir teniendo en cuenta el contexto sociocultural para ver si es apropiado o no. Lo apropiado depende de la configuración de la comunicación, el tema y las relaciones entre las personas que se comunican), la competencia discursiva (que se traduce como la capacidad para organizar palabras, frases y oraciones para crear conversaciones, discursos, poesía, artículos de periódicos, novelas, cuentos, etc.) y finalmente, la competencia estratégica (que no es otra que la de reconocer el código exacto para que el destinatario lo pueda entender).

Inicialmente, Hymes (1979) planteó estas subcompetencias dentro de la categoría comunicativa, sin embargo, la enseñanza de la lengua es un proceso que exige transformaciones constantes con el fin de desarrollar la comprensión y la producción, de ahí que en Colombia la producción escrita amparada en el enfoque comunicativo, incluya y considere necesarias las siguientes:

Una competencia gramatical referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y

cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro) [...] Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente, aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, recolectas o idiolectos particulares (MEN, 1998: p 28).

Es por esta razón que, el enfoque comunicativo es una corriente metodológica para la enseñanza de las lenguas y de la literatura, que subraya como objetivo esencial la promoción de las habilidades de comunicación del estudiante, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos y auténticos.

Luego, en la escuela se pueden aprovechar todas las circunstancias que ocurren en el contexto donde se desenvuelve el estudiante para promover la imaginación y la producción textual, en especial la de aquellos textos los cuales los personajes tienen caracterizaciones muy similares a las personas de la vida cotidiana o en su defecto, propicien situaciones de humor o de misterio. Por esta razón, enseguida se aborda el texto narrativo como un tópico importante de la presente investigación.

2.6 El texto narrativo

En la medida en que las personas crecen y se van involucrando diariamente en las diferentes situaciones (Celebraciones, escuela, trabajo, familia, amigos) van adquiriendo al mismo tiempo la capacidad de narrar de manera gestual, oral o escrita sus realidades o sus ficciones. Así, el relato o género narrativo será un aspecto inherente a la vida social del hombre tal cual lo sostienen los profesores Bautista y Cortés (1999):

El relato convive con el ser humano todo el tiempo, el hombre habita en el escenario del lenguaje narrativo, de ahí que la historia individual y la vida cotidiana estén hechas de diversidad de relatos, que vemos, contamos y nos

cuentan (...) es a través de los relatos como recibimos las primeras exposiciones organizadas de la acción humana (pp.23 - 24).

En relación con lo anterior, las narraciones o relatos pueden entenderse como un conjunto de situaciones por las que atraviesan unos personajes, pero también pueden concebirse como un tejido discursivo en donde la imaginación, la combinación de palabras y la realidad ficcional constituyen una especie de mundo en la mente de los narratarios (Bautista y Cortés, 1999). De igual manera, Greimas y Courtés (como se cita en Bautista y Cortés, 1999) establecen la escritura del relato o de la narración como un oficio donde además de la imaginación se deben tener en cuenta niveles para hacer un discurso significativo, esto es: el plano de la narración, plano del relato y plano de la historia.

Entonces todo cuento o relato en general deberá perfilar un *plano de la narración*, en el que se descubra y se posea un narrador que no es el escritor del relato, sino la voz interna o externa que cuenta las particularidades que le ocurren al personaje o los personajes. En el caso de la escolaridad, los docentes deben cuidar es que durante la escritura de esa narración el estudiante - escritor emplee de forma consistente un mismo tipo de narrador o varios (si su nivel de redacción es un poco avanzado), pero que no transgreda el sentido de la historia.

Por otra parte, en *el plano del relato* se abordan elementos relacionados con la forma de narrar ese discurso. Así por ejemplo, si el narrador desea empezar a contar la historia desde el final y luego narrar el estado inicial lo puede hacer, además debe demarcar los signos gramaticales que diferencian el parlamento hablado del personaje con respecto al parlamento pensado por el mismo. Este plano es quizá, el más exigente en el sentido que requiere tanto del escritor como del narrador saber escribir y contar la historia, respectivamente.

El tercer nivel consiste en *el plano de la historia*. Aquí son importantes los personajes, el tiempo, el espacio, las acciones y por tanto, los tres o cinco momentos en que se desarrolla el

relato. Ahora bien, un personaje es un participante de la historia que, generalmente, tiene atributos muy humanos y que se puede caracterizar como una persona, un animal o un objeto; el tiempo se refiere a los instantes ambientales o de fechas en que se desarrollan los hechos contados; el espacio es el ambiente o escenario tanto físico o mental en que el personaje vive o padece la historia; mientras que las acciones tienen que ver con el conjunto de acontecimientos actuados por este.

Además y como se expuso en el anterior párrafo, las narraciones bien pueden estructurarse en tres o cinco momentos. La primera forma obedece a la estructura ternaria y consta de un estado inicial, una fuerza de transformación y un estado final; en cambio la segunda incluye, además de las anteriores, el estado desequilibrante y la fuerza del equilibrio.

En este estudio se abordará solo la estructura ternaria. *El estado inicial* es el primero de los tres momentos narrativos y tiene que ver con la presentación del personaje y la descripción de sus deseos, temores, aspiraciones o miedos ubicándolo en un espacio y tiempo determinados o imaginados por el narratorio. En *la fuerza de transformación* ese personaje se enfrenta a otro personaje o a una circunstancia que le prodigan un bien o un mal que lo hacen desestabilizar del estado en que venía (Estado inicial) y en *el estado final* se describe el aspecto tanto físico como moral y mental en que queda el personaje después de haber pasado por la fuerza de transformación.

Finalmente, es preciso aclarar que las narraciones son variadas, entre ellas se pueden enumerar, entre otros, los mitos, las leyendas, las fábulas, las novelas, las anécdotas y los cuentos, que a propósito, según diversos criterios, se subdividen en otras categorías como por ejemplo el cuento popular, literario, fantástico, policiaco, de terror, de suspenso, etc. Estos últimos, son de interés especial en la presente investigación, motivo por el cual se exponen en el

siguiente apartado.

2.7 El cuento de suspenso

Dentro de toda la narrativa moderna, el cuento de suspenso ha alcanzado gran acogida no solo por los lectores sino también por los espectadores, pues este tipo de narración además de tensionar al narratario, hace que los partidarios de la literatura y dentro de esta la narrativa del terror cada día sea más, debido a que lo relacionan con eventos paranormales que han ocurrido en la realidad. Por ejemplo, Llorca (2014), sostiene que este tipo de cuento a diferencia de los demás tiene la difícil tarea de sobresaltar al lector, en otras palabras, además de llegar hasta su mente, debe también acelerar su corazón y crear una especie de miedo que lo haga creer en esa ficción como si fuera una realidad:

Por medio del misterio y en ausencia de lo sobrenatural, el escritor transfiere el misterio desde el campo del suceso a la de la palabra creadora y crea de este modo la indecisión necesaria en el lector. Al final de la construcción del relato, forma y significado emergerán de la unidad y de los motivos de la historia, y posiblemente el lector se vea metido en esa realidad ficcional y la crea ver en su realidad real (Llorca, 2014, p.15)

Ahora bien, para definir este tipo de cuento se empezará diciendo que es un relato que se basa además de contar una historia, en crear reacciones en el lector (ansiedad, miedo, horror, incertidumbre, tensión), perfilar la estética empleando el uso descriptivo de espacios claustrofóbicos, desoladores u ominosos y caracterizando personajes arquetípicos que se evocan como monstruos, asesinos, psicópatas, fantasmas, demonios, presencias, niños siniestros, etc.

Además, es necesario aclarar que con el transcurrir de los años la estética del suspenso también ha creado una clasificación dentro de sí basada en el tipo de elementos que causan la emoción en el lector, por ejemplo:

Se habla de un suspenso o terror *uncanny* se está hablando entonces del tipo de suspenso provocado por elementos cotidianos como por ejemplo unas niñas cantando una nana en un cuarto oscuro y desolado, causando en el lector ese escalofrío inexplicable. Por otro lado, existe también un suspenso fantástico, aquel que provocan los elementos o personajes totalmente irracionales y que los lectores han de configurar en sus mentes como si en realidad existieran, por ejemplo, los vampiros, hombres-lobo, muertos vivientes, demonios, etc. Y finalmente, el suspenso psicológico donde el lector no sabe si en realidad puede distinguir entre lo real y lo irracional. (Penguin Random House Grupo Editorial, 2015, p. 1).

Esta clase de relatos están escritos de manera tal que no queda claro si todo lo que se narra pasa en la historia o está en la mente de los personajes solamente. Para Zavala (1989) el cuento de suspenso es una narración que tiene como fin crear un estado de incertidumbre, anticipación o curiosidad en relación con el desenlace del relato.

El estado final del cuento de suspenso, generalmente tiene un término sorpresivo pero coherente con el resto de la historia, pues lleva al lector a tener la sensación de que este final era inevitable desde la perspectiva de las opciones posibles. Sin embargo, aunque la temática del cuento de suspenso sea abundante y generadora de sensaciones de miedo y escalofrío, no deja de ser un producto de la imaginación.

Promover en la escuela la escritura de este tipo de textos es un reto importante y significativo, si se tiene en cuenta que lo que en la actualidad interesa mejorar la comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes. En tal sentido, resultan convenientes intervenciones educativas que propicien la escritura mediante la creación de cuentos de suspenso en los niños y niñas de la básica primaria, ya que a ellos les despierta especial interés este tipo de historias. De ahí que sea un propósito central en este trabajo y que sea necesario exponer a continuación la estrategia utilizada: secuencia didáctica.

2.8 Secuencia didáctica para la producción de textos escritos

Para propiciar la escritura con sentido dentro y fuera del aula de clases, se hace necesario trascender las prácticas tradicionalistas de enseñanza en general y las de lectura y escritura en particular, para enmarcarlas dentro del enfoque comunicativo propuestas que promuevan tanto el trabajo colaborativo como el aprendizaje significativo.

Con respecto a lo anterior, las secuencias didácticas aparecen como una alternativa para profundizar este tipo de aprendizajes. En palabras de Camps (1995), una secuencia didáctica es:

Un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga (...) En ésta, la producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables (p. 3).

La secuencia didáctica cuenta con tres momentos o fases que, siguiendo a la misma autora, en su orden son:

La preparación (en la cual se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir los estudiantes, formulados como criterios que guíen la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc).

La fase de producción (es aquella en que los alumnos escriben el texto), puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc. se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc; no obstante, la interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita).

Finalmente, la evaluación (la cual debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa) (Camps, 1995, p. 3-4).

Las secuencias didácticas son entonces proyectos curriculares que buscan dentro de otras cosas mejorar una problemática de aula y de aprendizaje a través de la interacción de los niños en un lapso de tiempo acordado. Así se evidencia la preocupación de los psicólogos, pedagogos y docentes sobre cómo enseñar a sus estudiantes ha sido constante; de allí que solo sea por medio de la reflexión y la innovación como realmente se pueda mejorar una práctica pedagógica.

2.9 Prácticas reflexivas

Philippe Perrenaud (1999) en su libro “Diez nuevas competencias para enseñar” le habla a los docentes y los llama a ser verdaderos protagonistas del complejo educativo en el sentido en que son éstos quienes por medio de su constante meditación y reflexión sobre los aciertos y desaciertos educativos que diariamente observan en sus aulas, pueden promover propuestas transformadoras de aprendizaje.

En sus diez competencias, el autor francés hace una exhortación al gremio magisterial para que sea el trabajo en equipo, la dinámica constante, el acercamiento hacia el alumnado y la preparación desmedida las armas motoras de la gestión del nuevo cambio. Perrenaud (1999) sostiene que, en gran medida, el progreso de las escuelas en ocasiones se ve truncado porque la capacidad de reflexión de sus docentes se ha debilitado.

También Schön (1997) sostiene, al igual que Perrenaud (1999), que la práctica docente es compleja en la medida en que se trabaja con seres humanos (niños, jóvenes y adultos) y cada uno de ellos tiene su propio estilo y necesidades de aprendizaje, pero más compleja se torna, por ejemplo, si el educador no reflexiona constantemente acerca de los problemas simples o estructurados que se presentan día tras día con los estudiantes, con la escuela y con el sistema escolar en general.

El autor, además, sostiene que el ejercicio docente conlleva una responsabilidad académica,

social, artística pero también metacognitiva en la medida en que el docente sea capaz de asumir y responsabilizarse de sus aciertos y desaciertos y siendo así trate de innovar su propia praxis pedagógica.

Entonces, los docentes están llamados a entender el aula como un lugar de aprendizajes pero también de experiencias tanto personales como culturales sobre las cuales se debe meditar diariamente y proponer alternativas de cambio.

3. Marco metodológico

En el siguiente capítulo se presenta la metodología que sigue esta investigación, con cada uno de los apartados relacionados: el enfoque y el diseño metodológico, la población y la muestra, las hipótesis, las variables y su operacionalización, los instrumentos de recolección de la información y el procedimiento. También se incluye la unidad de análisis y la unidad de trabajo como parte del análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza.

3.1 Tipo de investigación

Es una investigación de enfoque cuantitativo, es decir, “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este, o porque dos o más variables están relacionadas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 74). En el caso de este trabajo, el propósito es determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de cuentos de suspenso de estudiantes de quinto grado.

Se complementa con un análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las maestras investigadoras, a partir de sus registros de sus diarios de campo, durante la implementación de la secuencia didáctica.

3.2 Diseño de la investigación

Esta investigación corresponde a un diseño cuasi-experimental intragrupo, puesto que la muestra fueron dos grupos seleccionados intencionalmente y no de manera aleatoria. A ambos grupos se les evaluó el nivel de producción de cuentos de suspenso en dos momentos: uno antes de iniciar la secuencia didáctica para la producción de textos (Pre-Test), y el otro al finalizar la aplicación de la secuencia (Pos- Test) con el fin de contrastar los resultados.

3.3 Población

La población de esta investigación son los estudiantes del grado quinto de educación básica primaria de las instituciones educativas del sector oficial de la zona urbana del distrito turístico de Riohacha, La Guajira.

3.4 Muestra

La muestra fue conformada con un total de cincuenta y dos (52) estudiantes de la institución educativa Denzil Escolar. En la sede Dividivi 27 estudiantes, grupo 1 conformado por 17 niñas y 10 niños entre los 9 y 13 años. En su mayoría con familias disfuncionales de los estratos socio-económicos uno y dos, formación académica básica. Los estudiantes con un desempeño mínimo aceptable, pocos en el nivel superior.

En la sede Tawaira 25 estudiantes, grupo 2 conformado por 13 niñas y 12 niños entre los 9 y 13 años. En su mayoría con familias disfuncionales de los estratos socio-económicos uno y dos, formación académica básica no profesional. Los estudiantes con un desempeño académico mínimo aceptable, pocos en el nivel superior.

Tabla 1 *Caracterización de la muestra*

Número de Estudiantes	Género		Edad					Nivel socioeconómico	
	F	M	9	10	11	12	13	Estrato1	Estrato2
Grupo1 (27)	17	10	10	12	2	2	1	19	8
Grupo 2 (25)	13	12	5	15	2	2	1	20	5

3.5 Hipótesis

3.5.1 Hipótesis nula (H_0)

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejora la producción de textos narrativos tipo cuentos de suspenso, de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Denzil Escolar del municipio de Riohacha, La Guajira.

3.5.2 Hipótesis de trabajo (H_1)

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos narrativos tipo cuentos de suspenso, de los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Denzil Escolar del distrito turístico de Riohacha, La Guajira.

3.6 Variables

Esta investigación cuenta con una variable independiente (secuencia didáctica de enfoque comunicativo) y una variable dependiente (producción de textos narrativos cuentos de suspenso) las cuales se definen y operacionalizan a continuación:

3.6.1 Variable independiente: secuencia didáctica

Se asume la Secuencia didáctica como lo expresa Camps (1995): un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga (...) En ésta, la producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables (p. 3).

3.6.1.1 Operacionalización.

La presente secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos tipo cuento de suspenso conformado por tres fases: la preparación, el desarrollo y la

evaluación con 11 sesiones implementadas en 31 clases de aproximadamente dos horas cada una.

Tabla 2 *Operacionalización de la secuencia didáctica.*

Dimensiones	Indicadores
<p>Fase de planeación</p> <p>Para Camps (1995) es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiaran la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea Integradora: Establecimiento <p>Objetivos didácticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de contenidos didácticos: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la producción de textos narrativos cuentos de suspenso, su estructura, su lingüística y situación de comunicación. • Dispositivos didácticos: aprendizaje colaborativo, construcción guiada del conocimiento, tutorías entre iguales, selección, lectura y análisis de diversos cuentos. • Presentación y negociación de la secuencia didáctica.
<p>Fase de desarrollo</p> <p>Es aquella en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc.: se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc (Camps, 1995)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de condiciones iniciales o indagación de conceptos previos • Actividades de intervención pedagógica: actividades de apertura, desarrollo y cierre. • Planeación, escritura, revisión y reescritura de los cuentos de suspenso.

Fase de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación: reflexión del propio aprendizaje a través de preguntas metacognitivas. • Coevaluación: evaluación por parte de los compañeros. • Heteroevaluación: evaluación por parte de la docente en cada una de las actividades. • Actividades de metacognición • Instrumento de evaluación: rejillas
Debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. (Camps,1995)	

3.6.2 Variable dependiente: producción de textos narrativos cuentos de suspenso

La producción textual es una actividad de resolución de problemas, es decir, de pensamiento.

Para construir el sentido del texto, el que escribe debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) para elaborar con ellas un conjunto coherente que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos de su proyecto (Jolibert y Sraïki, 2009).

Una narración es un relato de sucesos o acciones interesantes bajo la premisa de una complicación, lo que lleva a una serie de reacciones y a una resolución (Van Dijk, 1992). Para producir un cuento de suspenso es necesario un efecto de sentido producido en el lector que consiste en un estado de incertidumbre, anticipación o curiosidad en relación con el desenlace de la narración (Zavala, 1989).

Tabla 3 *Dimensiones e indicadores comunicativos.*

Dimensiones	Indicadores	Índices
		3.Alto
Situación comunicativa	Propósito	En el texto se relatan sucesos que generan suspenso o incertidumbre en quien lee.

La situación comunicativa se refiere al contexto de producción textual, parte de situaciones de enunciación que tiene presente al enunciador, enunciatario y propósito y el contexto situacional que enmarca la escritura (Jolibert, 2002).	Es la intención comunicativa que tiene el enunciador a través del texto, en este caso relatar una historia de suspenso.
	2.Medio
	En el texto se relatan sucesos que no generan suspenso o incertidumbre en quien lee.
	1.Bajo
	En el texto no se relatan sucesos ni se genera suspenso o incertidumbre en quien lee.
Enunciador	3.Alto
Es quien escribe el cuento, quien en ocasiones asume además la voz de quien relata o narra la historia.	En el texto el autor firma y logra asumir la voz de un narrador que relata sucesos de suspenso.
	2. Medio
	En el texto se presenta la firma del autor, mas no es clara la voz de un narrador que relata sucesos de suspenso.
	1.Bajo
	En el texto no se evidencia la firma del autor, ni la voz del narrador que relata sucesos de suspenso.
Destinatario	3. Alto

	Es a quienes se dirige el enunciador, es decir, los compañeros lectores de la historia de suspenso.	En el texto se utilizan expresiones y/o léxico claro y adecuado.
		2. Medio
		En el texto se utilizan expresiones y/o un léxico claro pero poco adecuado.
		1. Bajo
		En el texto se utiliza léxico inadecuado.
Superestructura:		3. Alto
Es la organización espacial y lógica de los bloques de textos, con esquema narrativo y una dinámica interna que va del inicio al cierre, y la progresión de uno al otro (Jolibert, 2002).	Estado inicial	En el texto se presenta el contexto y las condiciones iniciales de los personajes.
Para el texto narrativo consiste en la estructura ternaria, la cual presenta la historia en tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado final. (Bautista & Cortés, 1999).		
	Es el inicio de la historia, muestra las características de cómo está o que le hace falta al personaje.	2. Medio
		En el texto se presenta el contexto pero no son claras las condiciones iniciales de los personajes.
		1. Bajo
		El texto no cuenta con un inicio.

Fuerza de transformación	3. Alto
Es el fenómeno o situaciones que cambian, transforman y/o alteran, el estado inicial del personaje. En este caso genera incertidumbre, anticipación o curiosidad frente al desenlace.	En el texto se evidencian fuerzas de transformación que alteran el estado inicial de la historia y generan incertidumbre, anticipación o curiosidad.
	2. Medio
	En el texto se presentan fuerzas de transformación, pero éstas no son coherentes con el estado inicial y/o no generan incertidumbre, anticipación o curiosidad.
	1. Bajo
	En el texto no se evidencian fuerzas de transformación que alteren el estado inicial de la historia o generen incertidumbre, anticipación o curiosidad.
Estado final	3. Alto
	En el texto se presenta un estado final que da cuenta de cómo quedan los personajes al final, en relación con el estado inicial.
Es el final de la historia. Aquí se define cómo queda el personaje en relación al anterior estado inicial.	
	2. Medio

		En el texto se evidencia un cierre del cuento, más no presenta cómo queda el personaje principal.
		1. Bajo
		En el texto no se evidencia ni un cierre de la historia ni un estado final del personaje principal.
		3.Alto
	Enunciación (tiempo, espacio)	En el texto aparecen correctamente utilizadas, marcas de espacio y tiempo en el que se desarrollan los acontecimientos.
Lingüística textual	Es la representación del tiempo cronológico y el espacio en la historia.	2. Medio
Se refiere a las manifestaciones de funcionamiento lingüístico que contribuyen a la cohesión y la coherencia a nivel de la arquitectura del texto (Jolibert, 2002). Estas funciones dominantes organizadoras del lenguaje son: enunciación, progresión temática, anáforas o sustitutos.		En el texto aparecen marcas de espacio y tiempo, pero no son usadas de forma coherente.
		1.Bajo
		En el texto no aparecen marcas de espacio y tiempo.
	Progresión temática	3.Alto

	<p>Mecanismo por el que se dosifica y organiza el desarrollo de la información en un texto para mantener el sentido y la significación desde el principio hasta el final. En los cuentos de suspenso dicha dosificación es la que genera incertidumbre, anticipación o curiosidad.</p>	<p>En el texto se evidencia la progresión temática de la historia guardando el sentido lógico y generando incertidumbre, anticipación o curiosidad.</p>
		2.Medio
		<p>El texto presenta dificultades con relación a la progresión temática de la historia que altera el sentido lógico o no genera incertidumbre, anticipación o curiosidad.</p>
		1.Bajo
		<p>En el texto no se evidencia progresión temática de la historia, pues no hay coherencia ni se genera incertidumbre, anticipación o curiosidad.</p>
	Anáforas o sustitutos	3. Alto
	<p>Designación de los personajes o los elementos que han sido nombrados antes, al pasar de una frase a otra.</p>	<p>En el texto se utilizan correctamente anáforas o sustitutos que permiten situar e identificar de qué o de quién se habla en la historia.</p>
		2.Medio

	En el texto se utilizan anáforas o sustitutos, pero no de manera correcta para identificar de quién o de qué se habla en la historia.
	1.Bajo
	En el texto no se utilizan anáforas o sustitutos.

3.7 Unidad de análisis y de trabajo

Unidad de análisis

Las prácticas reflexivas con definidas por Perrenoud (1999) como estrategias en las cuales el docente asimila intervenciones más rápidas, concretas y seguras, un refuerzo de la imagen de sí mismo como profesional, y un saber integral que permitirá solucionar problemas profesionales. Hace referencia a la posibilidad que tiene todo docente de revisar sus propias actuaciones como docente.

Unidad de trabajo

Docente investigadora Omaira Isabel Ibarra Bouriya,

Licenciada en etnoeducación y proyecto social de la Universidad de la Guajira con una experiencia de 22 años.

Docente investigadora Laura Patricia Patiño Romero,

Licenciada en Comercio de la Universidad de Pamplona con una experiencia de 11 años.

3.8 Instrumentos de recolección de la información

La presente investigación utiliza como instrumentos de recolección de la información una rejilla de valoración de textos narrativos-cuentos de suspenso y un diario de campo para la reflexión de las prácticas de enseñanza de lenguaje de las maestras investigadoras.

3.8.1 Rejilla de valoración de cuentos de suspenso

La producción escrita de los estudiantes fue evaluada por medio de una rejilla (ver anexo 2) ; la cual fue elaborada a partir de la propuesta de Jolibert respecto a la producción escrita, teniendo en cuenta tres niveles que para el caso del estudio son las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y la lingüística textual. Cada una contiene tres indicadores los cuales evalúan con la puntuación de 1 (bajo), 2 (intermedio) o 3 (alto). Por lo tanto, la máxima valoración para cada dimensión es 9 y 3 para la mínima. La puntuación máxima total de la producción de textos evaluada en la rejilla es de 27 puntos.

La consigna para la producción fue: “Escribe un cuento de suspenso para ser leído por los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Denzil Escolar”.

Para validar el instrumento fueron sometidas la consigna y la rejilla a la prueba de pilotaje y posteriormente revisadas por las magísteres Tatiana Salazar Marín y Martha Liliana Hernández quienes son docentes expertas del área de lenguaje. Ellas realizaron algunas sugerencias que ayudaron a mejorar la calidad del instrumento antes de su utilización definitiva.

3.8.2 El diario de campo

El diario de campo fue el instrumento que se utilizó para registrar todas las situaciones vividas y de interés para las docentes durante la implementación de la secuencia didáctica. En concordancia con los planteamientos de Monsalve y Pérez (2012) es una herramienta que sirve para registrar cierta información a manera de relato con el fin de reflexionar la práctica docente,

aspecto crucial en la presente investigación. Se plasma en este diario aquellas experiencias significativas del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera abierta y flexible.

Lo anterior es consistente con las afirmaciones de Perrenoud (2007) quien dice que: “una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad dentro de una relación analítica con la acción, convirtiéndose en algo relativamente independiente” (p.13). De igual forma, Schön (1987): “una reflexión en acción presente en un tiempo variable según el contexto, en el que se puede marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos- sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo”. (p.12).

Para el análisis de las prácticas reflexivas se definieron de manera colaborativa por parte de los estudiantes pertenecientes a la I Cohorte de la maestría en educación de Riohacha, y con la información de los diarios de campo, nueve categorías con las cuales se lograrían identificar los cambios en las prácticas de enseñanza del lenguaje, sustentadas en los planteamientos de Schön (1987) y Perrenoud (2007).

Tabla 4 *Definición de las categorías de análisis de las prácticas reflexivas.*

Categorías	Definición
Descripción	Narrar los eventos ocurridos en el aula, durante el desarrollo de la clase.
Adaptación	Identificar las situaciones que se presentan en el aula para hacer ajustes que se consideren pertinentes.
Autocuestionamiento	Son todos aquellos interrogantes que se hace el maestro frente a su propia actuación.
Autoevaluación	Reconocer los aciertos y errores de la propia actuación
Autorregulación	Tomar decisiones y ejecutarlas a partir del proceso de autoevaluación.
Rupturas	Ensayar nuevas actividades para lograr la construcción de saberes en los estudiantes.
Continuidades	Actividades o rutinas que prevalecen en la actuación del maestro, aunque no contribuyan a la construcción de saberes.

Autopercepción	Describir los sentimientos o ideas sobre lo que se hace: miedos, alegrías, temores, satisfacciones.
Percepción	Las impresiones que el maestro tiene sobre los estudiantes o sobre el grupo.

3.9 Procedimiento

Esta investigación se realizó a partir del procedimiento descrito en la siguiente tabla:

Tabla 5. *Procedimiento*

Etapas	Descripción	Instrumentos
Diagnóstico	-Formulación de la consigna y elaboración de la rejilla. -Validación del instrumento por pilotaje y valoración de expertos. -Aplicación de la prueba inicial (Pre-Test).	- Rejilla de valoración de textos narrativos.
Diseño	-Elaboración de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos cuentos de suspenso.	- Secuencia didáctica
Implementación y reflexión	Implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos cuentos de suspenso y reflexión de las prácticas de enseñanza mediante el registro del diario de campo.	- Secuencia didáctica - Diario de campo.
Evaluación	-Evaluación de la producción de cuentos de suspenso después de la implementación de la secuencia didáctica (Pos-Test).	-Rejilla de evaluación para textos narrativos.

Contrastación	-Contrastación y análisis de resultados del Pre-Test y el Pos-Test, así como el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza a partir del diario de campo.	-Estadística descriptiva
---------------	--	--------------------------

4. Análisis de la información

Este capítulo tiene como finalidad presentar el análisis de los resultados de la investigación que tuvo por objetivos determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos cuentos de suspenso, de los estudiantes del quinto grado de básica primaria, pertenecientes a la Institución Educativa Denzil Escolar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de dicha secuencia didáctica.

Para tal fin, el análisis se realiza desde dos ejes, uno de tipo cuantitativo y otro cualitativo. En primer lugar, se expone el análisis cuantitativo para confrontar los datos obtenidos de la rejilla de evaluación de textos aplicada durante el Pre-Test y el Pos- Test, resultados a los que se les aplica una estadística descriptiva y de esta manera se interpretan por separado los que corresponden a veintisiete (27) estudiantes del grado 5-01 sede Dividivi (en adelante Grupo 1) y veinticinco (25) estudiantes del grado 5-02 sede Tawaira (en adelante Grupo 2).

En segundo lugar, se muestra el análisis cualitativo procedente de la información del diario de campo de las profesoras investigadoras. Información obtenida durante la implementación de la secuencia didáctica en tres momentos: fase de preparación, fase de ejecución y fase de evaluación.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción de cuentos de suspenso.

En este apartado se presenta: la estadística descriptiva con las medidas de tendencia central y la movilidad de los estudiantes en los niveles de desempeño de los grupos 1 y 2 del grado quinto, para aceptar o rechazar la hipótesis nula; luego un análisis general del desempeño en Pre-Test y

Pos-Test de cada grupo y finalmente el análisis por cada una de las dimensiones abordadas durante la intervención.

4.1.1 Prueba de hipótesis

En la siguiente tabla se presenta el análisis del Pre- Test y Pos- Test en los dos grupos estudiados, respecto a la producción de textos narrativos tipo cuentos de suspenso, a través del establecimiento de las cuatro medidas de tendencia central: Media, Mediana, Moda y Desviación estandar.

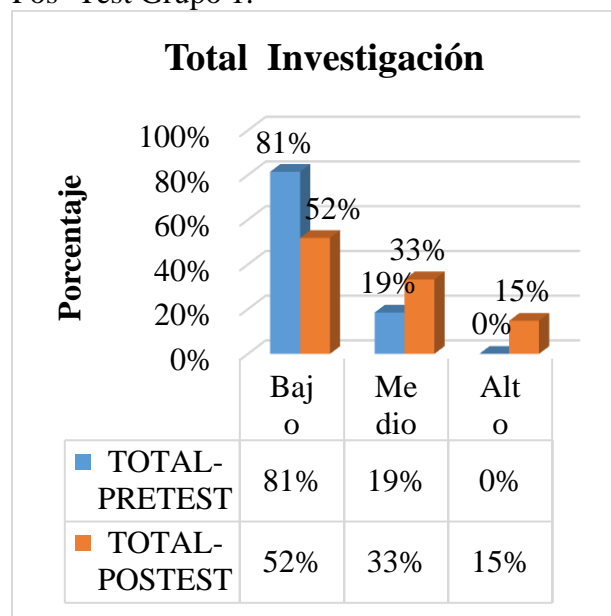
Tabla 6 *Medida de Tendencia Central Grupo 1 y Grupo 2.*

Total Pretest		Total Pos-test		Total Pretest		Total Pos-test	
Media	12,81481481	Media	19,7037037	Media	11,12	Media	19,04
Error típico	0,446694211	Error típico	0,615133958	Error típico	0,554737175	Error típico	1,010742301
Mediana	12	Mediana	19	Mediana	9	Mediana	18
Moda	11	Moda	17	Moda	9	Moda	20
Desviación estándar	2,321091206	Desviación estándar	3,196329804	Desviación estándar	2,773685875	Desviación estándar	5,053711507
Varianza de la muestra	5,387464387	Varianza de la muestra	10,21652422	Varianza de la muestra	7,693333333	Varianza de la muestra	25,54
Curtosis	0,893576011	Curtosis	0,126720773	Curtosis	- 0,830246367	Curtosis	- 0,477116206
Coeficiente de asimetría	1,019761427	Coeficiente de asimetría	0,550554764	Coeficiente de asimetría	0,896688995	Coeficiente de asimetría	- 0,290731358
Rango	10	Rango	13	Rango	8	Rango	18
Mínimo	9	Mínimo	13	Mínimo	9	Mínimo	9
Máximo	19	Máximo	26	Máximo	17	Máximo	27
Suma	346	Suma	532	Suma	278	Suma	476

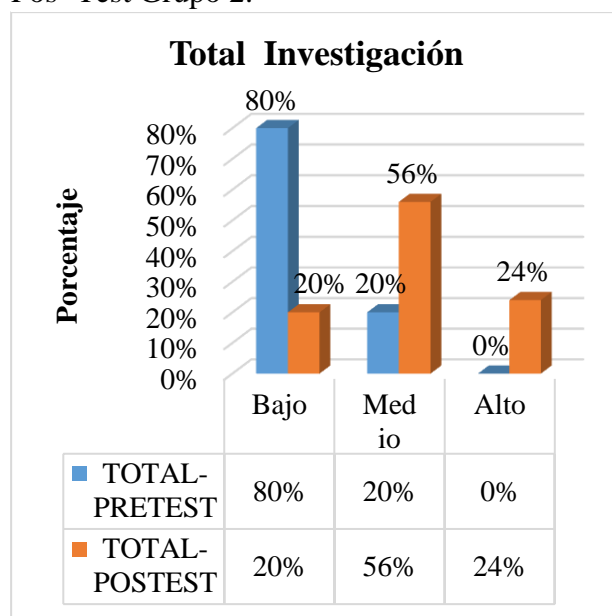
Cuenta	27	Cuenta	27	Cuenta	25	Cuenta	25
--------	----	--------	----	--------	----	--------	----

La tabla 6 evidencia que la media, mediana, moda y desviación estándar del Pos- Test tuvo mejores resultados que los del Pre- Test. Específicamente la media mejoró en razón de siete puntos porcentuales, en el grupo 1 y ocho puntos porcentuales, en el grupo 2; lo cual significa que la implementación de la secuencia didáctica incidió de manera positiva en la producción de textos narrativos cuentos de suspenso de los estudiantes. A continuación, en las gráficas 1 y 2 se presenta el análisis comparativo general entre los resultados del Pre- Test y el Pos- Test para ambos grupos de estudio, por niveles de desempeño establecidos en la investigación: bajo, medio y alto.

Gráfica 2 Comparación General Pre- Test y Pos- Test Grupo 1.



Gráfica 1 Comparación General Pre- Test y Pos- Test Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 1, se observa el desplazamiento de los estudiantes del grupo 1 por los niveles de desempeño entre ambas pruebas. Así en el nivel bajo de desempeño de producción textual del cuento de suspenso pasan de 81% en el Pre-test a un 52% en el Pos-test. Después de la

intervención con la secuencia didáctica pasan del 19% en el nivel medio en el Pre-test al 33% en el Pos-test, en cuanto al nivel alto, se pasó del 0% en el Pre-test al 15% en el Pos-test.

En la gráfica 2, se observan los resultados obtenidos de los estudiantes del grupo 2 por los niveles de desempeño entre ambas pruebas. Así en el nivel bajo de desempeño de producción textual del cuento de suspenso pasan de 80% en el Pre-test a 20% en el Pos-test. Después de la intervención con la secuencia didáctica pasan del 20% en el nivel medio en el Pre-test al 56% en el Pos-test, en cuanto al nivel alto, se pasó del 0% en el Pre-test al 24% en el Pos-test.

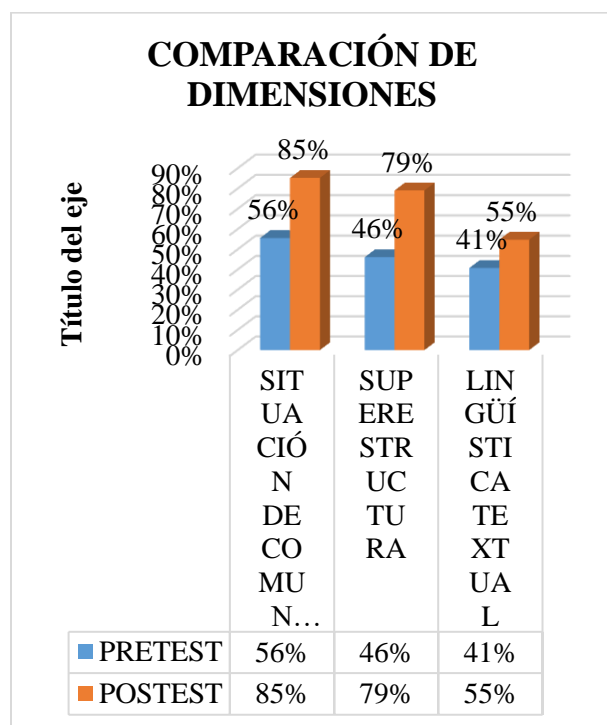
En síntesis, los resultados de las gráficas 1 y 2 y la información estadística de la tabla 6 permiten rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo, es decir, la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, logró mejorar la producción de textos narrativos cuentos de suspenso de los estudiantes del grado quinto de dos sedes de una Institución Educativa del departamento de La Guajira. Se puede decir que, en la secuencia didáctica los estudiantes desarrollaron actividades para la comprensión y análisis de textos de expertos, con el fin de identificar sus características particulares, así mismo el trabajo colaborativo, a partir de las lecturas realizadas los estudiantes trabajaron en la planificación de sus propias historias reconociéndose como autores, identificar para quién escribe, y con qué propósito y así iniciar con la primera versión de su escritura. Seguidamente, el desarrollo de procesos de metacognición con actividades realizadas de manera colaborativa para revisar, corregir y reescribir sus escritos enfocados en las diferentes dimensiones, haciendo uso de las rejillas de evaluación, comparación con los cuentos de expertos e inclusive con los de los compañeros y socialización para llegar a la última versión.

Para explicar los cambios en la producción textual de los estudiantes se hace a continuación el análisis de cada una de las dimensiones de la variable dependiente.

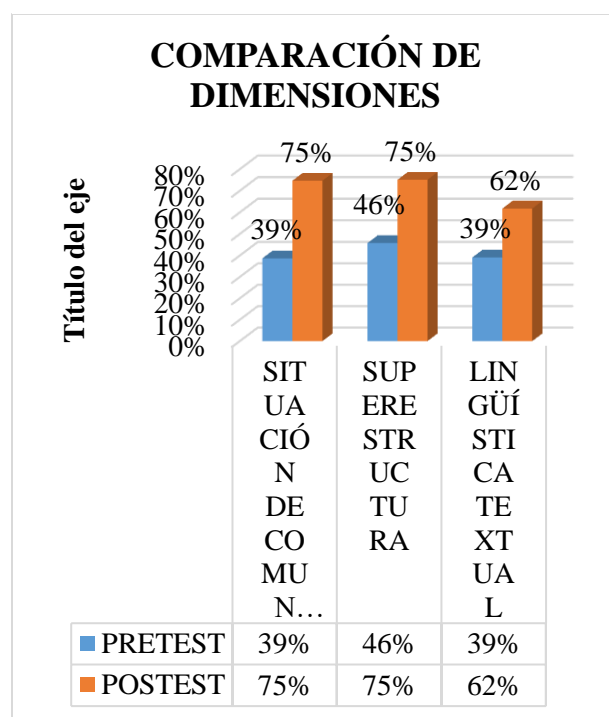
4.1.2 Análisis de dimensiones

A continuación, se presentan los resultados arrojados por la totalidad de los estudiantes que integran los dos grupos comparando los puntajes obtenidos en el Pre-Test y el Pos- Test en las diferentes dimensiones que componen la variable dependiente: Situación de comunicación, Superestructura y Lingüística textual.

Gráfica 3 Comparación general de Dimensiones Pre-Test Pos- Test Grupo 1.



Gráfica 4 Comparación general de Dimensiones Pre-Test Pos- Test Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

En las gráficas 3 y 4 de los resultados del Pre-Test y el Pos- Test de los dos grupos del grado quinto, se evidencia mejora en las tres dimensiones observadas. La dimensión que evidenció

mayor progreso para el grupo 1 fue la Superestructura, ya que en el Pre- Test registró un 46% y en el Pos- Test 79%, con una diferencia de 33 puntos porcentuales. Con respecto a esta dimensión, el hecho de trabajar constantemente el texto narrativo en el aula ayudó a mejorar en los desempeños, durante la aplicación del Post-Test, posiblemente este conocimiento facilitó la comprensión de la estructura ternaria estado inicial, fuerza de transformación y estado final. Para el grupo 2 la dimensión que mostró mayor progreso fue la Situación de comunicación, puesto que en el Pre-Test obtuvo un 39% y en el Pos-Test 75%, o sea un incremento de 36 puntos porcentuales. Estos resultados pueden dar cuenta que los estudiantes comprendieron que un texto es escrito por alguien, con un fin, en este caso narrar una historia con características propias del cuento del suspenso.

Respecto a los menores avances, se presentaron en la dimensión de la lingüística textual en ambos casos, para el grupo 1 los estudiantes se movilaron de un 41% en el Pre-Test a un 55% en el Pos- Test, con un aumento de 14 puntos porcentuales; y en el grupo 2 se desplazaron de 39% en el Pre-Test a un 62% en el Pos- Test, una diferencia de 23 puntos porcentuales. Esto significa que a los estudiantes les dio mayor dificultad, incluso después de implementada la SD, comprender los elementos propios de la dimensión tales como la Enunciación (tiempo, espacio), la progresión temática, así como el uso de anafóricos y sustitutos, lo que provocó que se ubicaran en un nivel medio.

Se puede decir con relación a la dimensión Superestructura, que los estudiantes de ambos grupos quizás tenían algunas bases sobre la estructura general de un texto narrativo, esto tal vez se dio porque en la escuela tradicionalmente se ha abordado en mayor medida esta tipología textual, lo cual hace que los estudiantes estén familiarizados con sus modos de organización general (Jurado y Lugo 2017).

Con respecto a las actividades desarrolladas en la SD para identificar las tres partes fundamentales del texto narrativo, se deduce que estas facilitaron a los estudiantes construir los conceptos propios de estado inicial, fuerza de transformación y estado final; además de hacerlo desde su contexto, contribuyó también de alguna manera a darle estructura a sus producciones alcanzando el nivel alto en los dos grupos (79% y 75%).

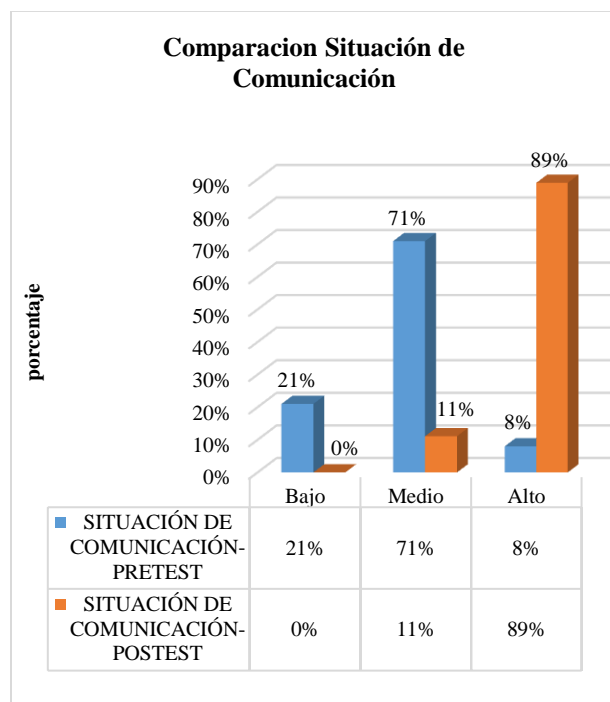
Por otro lado, con relación al dato porcentual de la Situación de comunicación, ambos grupos avanzaron considerablemente pasando de niveles medio (56% y 39%) a niveles alto (85% y 75%). Es posible afirmar entonces que los estudiantes después del trabajo con esta dimensión, a partir de actividades enmarcadas en una SD de enfoque comunicativo, asumen de mejor forma en sus textos el enunciador, destinatario y propósito, lo que hace que tengan un mayor sentido.

Ahora bien, para comprender de manera más precisa tales resultados, se hace necesario analizar cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores. Por esta razón, a continuación, se presenta la descripción detallada de los resultados obtenidos en la dimensión situación de comunicación.

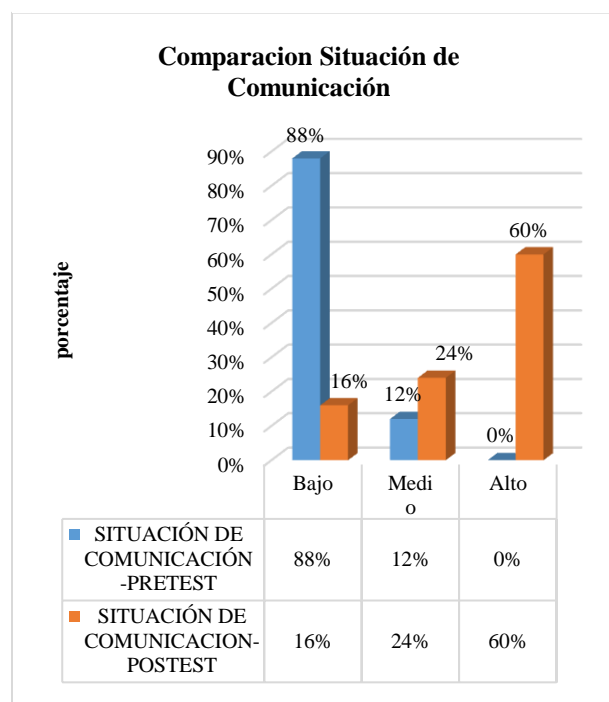
4.1.2.1 Situación de comunicación

En la siguiente gráfica se puede observar de forma general los resultados de la dimensión de Situación de comunicación, en cada uno de los grupos tanto en el Pre-Test como en el Pos- Test, según los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes.

Gráfica 5 Comparación de Situación de Comunicación Grupo 1.



Gráfica 6 Comparación de Situación de Comunicación Grupo 2.



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la información de las gráficas 5 y 6 correspondientes a los grupos 1 y 2 en la dimensión de Situación de comunicación, es posible afirmar que existen importantes transformaciones en los diferentes niveles de desempeños: bajo, medio y alto.

De acuerdo con la información de la gráfica 5 correspondiente al grupo 1 para la dimensión de Situación de comunicación se observa que el nivel bajo de desempeño pasó de 21% en el Pre-Test a un 0% en el Pos-Test, con una diferencia de 21 puntos porcentuales, mientras que el nivel medio de 71% en el Pre-Test a 11% en el Pos-Test, con una diferencia de 60 puntos porcentuales y finalmente el nivel alto aumentó de 8% a 89%, con una diferencia de 81 puntos porcentuales, lo cual demuestra que los estudiantes mejoraron en la situación de comunicación después de implementada la SD.

En la gráfica 6 correspondiente al grupo 2 para la dimensión de Situación de comunicación se observa que el nivel bajo de desempeño pasó de 88% en el Pre- Test a un 16% en el Pos- Test, con una diferencia de 72 puntos porcentuales, mientras que el nivel medio de 12% a 24%, con 12 puntos porcentuales de diferencia entre el Pre- Test y el Pos- Test, y finalmente el nivel alto subió de 0% en el Pre- Test al 60% en el Pos- Test, con una diferencia de 60 puntos porcentuales, lo cual demuestra que los estudiantes mejoraron en la situación de comunicación después de implementada la SD.

Los anteriores resultados pueden deberse al desarrollo de diferentes actividades durante las sesiones de la secuencia didáctica, en las cuales se tuvo en cuenta la hipótesis de que se lee para escribir (Camps, 2003), por eso se inició la secuencia con la lectura y análisis de dos cuentos de expertos: “La Mano Disecada” de Edgar Allan Poe, y “Hansel y Gretel” de los Hermanos Grimm así como la presentación de una película del mismo género que sirvió de complemento a esas primeras lecturas. Uno de los propósitos fue identificar el destinatario, para esto se realizaron actividades como subrayar y resaltar elementos que evidenciaban para quién escribe el autor, aplicando a estas lecturas rejillas de evaluación. Tales lecturas se hicieron de forma individual y en grupo, para luego responder preguntas y así identificar los elementos importantes de la situación de comunicación, como: ¿Quién escribió el texto? ¿Para quién está escrito? ¿Con qué propósito está escrito? ¿De qué tema nos habla? ¿Qué tipo de texto?, lo cual permitió que los estudiantes poco a poco fuesen identificando el destinatario, el autor y el propósito de los cuentos trabajados, pese a las dificultades evidenciadas en un principio.

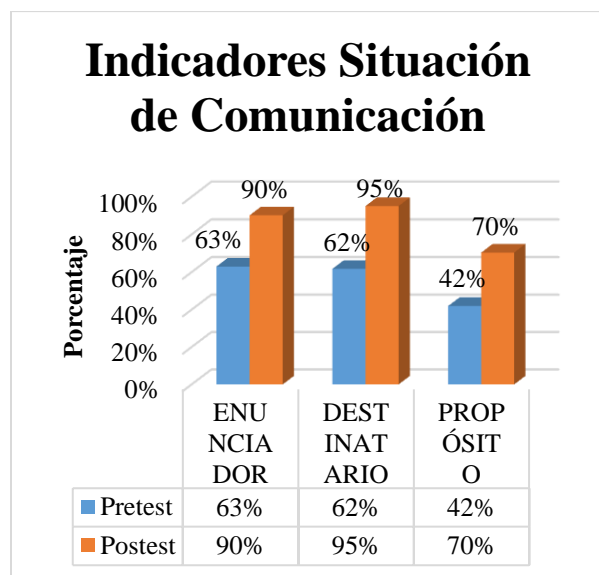
Esta actividad implementada en la secuencia didáctica permitió mejorar la situación de comunicación en el Pos-Test coincidiendo con la investigación de Aldana y Morales (2017), evidenciaron un mayor dominio de los conceptos propios del cuento de suspenso pues dentro de

las producciones de los niños pueden reflejarse expresiones que generen en el lector sensaciones de inquietud, ansiedad, deseo por saber más de lo que iba a suceder. Otra actividad aplicada en el desarrollo de la SD fue la del análisis de textos, la corrección de los cuentos por sus propios compañeros buscando así la posición de cada uno de los elementos principales de la situación comunicación, en concordancia con lo planteado por Jurado y Lugo (2017).

De acuerdo con Jolibert (2009) la situación de comunicación se constituye como la situación más cercana a la escritura y se puede identificar en el texto a través de los indicadores que la integran: enunciador, destinatario y propósito. Por esta razón se requiere analizar de forma detallada los resultados obtenidos en el Pre-Test y el Pos- Test de estos indicadores, lo cual se hace a continuación a partir de las gráficas 7 y 8.

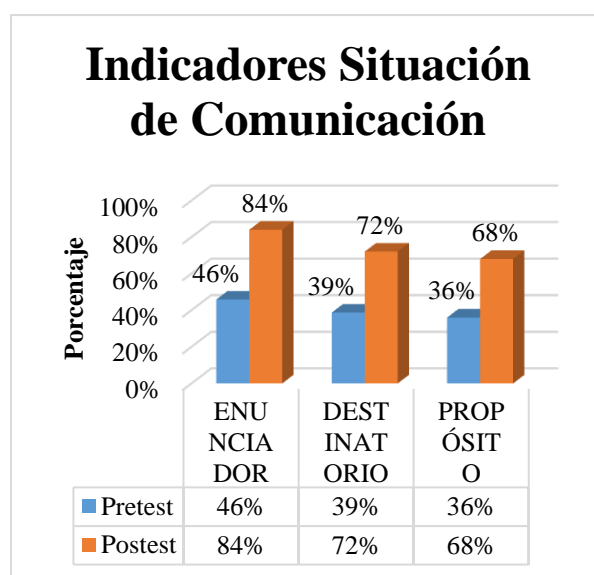
Gráfica 7 Situación de comunicación.

Comparativo de indicadores Grupo 1



Gráfica 8 Situación de comunicación.

Comparativo de Indicadores Grupo 2



Al confrontar los resultados de las gráficas 7 y 8, se evidencia que en los tres indicadores hay transformaciones para los grupos 1 y 2. Presentando un mayor avance el indicador destinatario y

un menor avance el indicador enunciador para el grupo 1, a diferencia del grupo 2 que el indicador con mayor desempeño fue el enunciador, y con un menor desempeño el indicador de propósito.

Respecto al indicador con las mayores transformaciones en el grupo 2, enunciador, que pasó de un 46% en el Pre-Test a un 84% en el Pos- Test, con una diferencia de 38 puntos porcentuales. En la primera prueba los estudiantes evidenciaron no tener claro que un cuento de suspenso debe tener un narrador que asume la voz de alguien que conoce de generar incertidumbre, anticipación y curiosidad en relación con el desenlace del cuento, pero coherente con el resto de la historia (Zavala, 1989).

Con la implementación de la SD se realizaron actividades como por ejemplo, la proyección de la película “Mouster House” para contextualizar en la temática de este tipo de cuentos, se realizaron subrayados con el objetivo de rastrear las expresiones utilizadas por los autores en los dos cuentos de expertos analizados en la SD, la identificación de marcas o elementos relacionadas con este tipo de cuentos y la comprensión de los sucesos que se estaban narrando; todo esto pudo contribuir al incremento en los desempeños de los estudiantes. En las producciones de los estudiantes en el Pos-Test, lograron asumir la voz de un narrador que relata sucesos que generan ese estado de ansiedad, incertidumbre en el texto de suspenso. Así mismo, dentro del texto utilizaron expresiones como de pronto la puerta se abre, los dientes no dejan de rechinar, características propias de este tipo de cuento.

Respecto al indicador con las mayores transformaciones en el grupo 1, Destinatario pasando de un 62% en el Pre- Test a un 95% en el Pos- Test, con una diferencia de 33 puntos porcentuales. Podría decirse que los estudiantes mejoraron en comparación a los resultados del Pre- Test en este indicador, gracias al desarrollo de las actividades en la secuencia didáctica que

los llevaron a comprender que al momento de escribir hay que usar un léxico y expresiones comprensibles para un destinatario real. Con relación a lo anterior, los estudiantes “al escribir su primera versión de la historia demostraron no haber tenido en cuenta la consigna: Escribe un cuento de suspenso para ser leído por los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Denzil Escolar”, a pesar de que era claro el destinatario y el tipo de texto. Por lo tanto estos escritos presentados en el Pre- Test muestran que los estudiantes no planificaban su escritura, ni tienen presente el contexto situacional que según Jolibert (2002) y Pérez (2003) da inicio a la escritura y responde a las preguntas ¿Quién escribe?, ¿Qué se escribe?, ¿Para quién y ¿Para qué se escribe?.

Por otro lado, al aplicar la SD los estudiantes incluyen el ¿Para quién? en la escritura de su texto de suspenso. Este cambio tal vez se debe a las diferentes estrategias desarrolladas en la SD, por ejemplo intercambiaron los cuentos producidos en el Pre- Test con un compañero con el objetivo de realizar el análisis del texto dando respuesta a una serie de preguntas relacionadas con la situación de comunicación, luego del análisis del texto, los lectores retroalimentaron a los escritores y expresaron sus puntos de vista frente al cuento, al asumir la posición de destinatario; ello favoreció el reconocimiento del indicador por parte de los escritores.

Por último, actividades como la anterior enmarcadas en una secuencia didáctica contribuyeron a superar las debilidades evidenciadas en el Pre- test, alcanzando resultados similares a los encontrados otras en investigaciones tales como las de Jurado y Lugo (2017), Aldana y Morales (2017), y Quintero y Salazar (2016).

A continuación, se presenta un ejemplo de las producciones de los estudiantes, en la que se puede apreciar justamente la transformación en su escritura de cuentos de suspenso.

Tabla 1 Producción inicial y producción final del estudiante 10.

Antes de la Secuencia didáctica	Después de la Secuencia Didáctica
<p>Fecha: 27 de septiembre del 2017 Nombre: Elizabeth y Ariel Diaz Cadena</p> <p>Las arañas gigantes</p> <p>habia una vez un planeta llamado Tierra y en ese planeta abilaban humanos animales plantas y toda la gente que vivia ayi era feliz asta que un dia aparecieron aarañas que a la mayoría del tiempo se combertian en gigantes arañas y las arañas gigantes atacaban a todas oras a las personas y nunca las arañas se morían pero solo le temian a una cosa el veneno y los científicos les dijeron a las personas que las arañas le temian al veneno y las personas compraban veneno y se lo tiraban y se iban escondiendo en una cueba y en esa cueba ya estaban todas las arañas y a todas iban un señor se metio a la cueba donde estaban las arañas gigantes porque queria matarlas mientras dormian y les echo gasolina y prendio un cañuelo y quemó a todas y todas las personas celebraron y vivieron felices</p> <p>fin.</p>	<p>La noche tenebrosa</p> <p>Era una noche oscura, y yo me encontraba en mi cuarto alopada de pies a cabeza, y estaba temblando y mis dientes castañando del miedo y de pronto se escucharon unos pazos y solo se centra un solo pies y yo me preguntaba ¿sera la pata sola, o el manco embrujado? y de pronto empezó a yover y las gotas se sentían en el techo y de pronto se sintió un trueno espantoso y el pies que se centra se iba acercando mas a mi cuarto y de pronto yego a la puerta de mi cuarto y se sintio la manillita de la puerta abriendose, y se escucho el chillo de la puerta y se me dio por prender el foco y que auto me di porque era mi abuelo a ber si estaba bien y corri a abrazarlo y le conte lo que pazo y el comprendio y los dos nos reimos juntos</p> <p>fin</p> <p>autora: Elizabeth y Ariel Diaz Cadena Rikbacha - la guajira 5.02 2017 - Institucion Educativa de Cile</p>
<p>Fecha: 27 de septiembre del 2017</p> <p>Nombre del estudiante</p> <p>Las arañas gigantes</p> <p>Habia una vez un planeta llamado Tierra y en ese planeta abilaban humanos, animales, plantas y toda la gente que vivía ayi era feliz asta que un dia aparecieron aarañas que a la mayoría del tiempo se combertian en gigantes arañas y las arañas gigantes atacaban a todas oras a las personas y nunca las arañas se morían pero solo le temian a una cosa el veneno y los científicos</p>	<p>La noche tenebrosa</p> <p>Era una noche oscura, y yo me encontraba en mi cuarto aropada de pies a cabeza. Y estaba temblando y mis dientes castañando del miedo y de pronto se escucharon del miedo y de pronto e escucharon unos pazos y solo se centra un solo pies y yo me preguntaba ¿sera la pata sola, o el manco embrujado? Y de pronto empezó a yover, y las gotas se sentían en el techo, y de pronto se sintió un trueno</p>

<p>les dijeron a las personas que las arañas le temían al veneno y las personas compraban veneno y se lo tiraban y se iban escondiendo en una cueva y en esa cueva ya estaban todas las arañas y nicolas Yoan un señor se metió a la cueva donde estaban las arañas gigantes porque quería matarlas mientras dormían y les echó gasolina y prendió un candelabro y quemó a todas y todas las personas celebraron y vivieron felices.</p>	<p>espantoso y el pánico que se sentía se iba acercando más a mi cuarto y de pronto yegó a la puerta de mi cuarto y escuchó la manillita de la puerta abriéndose, y se escuchó chillido de la puerta y se me dio por prender el foco y que susto me di porque era mi abuelo a ver si estaba bien y corrí a abrazarlo y le conté lo que pasó y él comprendió y los dos nos reímos juntos</p>
FIN	FIN
	Nombre del estudiante
	5°02
	2017 – institución educativa dencile

Al revisar la producción textual de la estudiante N9, se evidencia cambios desde el Pre-Test hacia el Pos-Test en los tres indicadores de la primera dimensión Situación Comunicativa. Observando el enunciador y el propósito la estudiante pasó de marcar la hoja por cumplir una actividad en clase a reconocerse como autor de su escrito “*Autora: Elizabeth yaireth Diaz cadena*”, y al mismo tiempo tener claro cuál es el propósito del texto y quién va a ser el posible destinatario: “*depronto empezó a llover, y las gotas se sentían en el techo, y de pronto se sintió un trueno espantoso y el pánico que se sentía se iba acercando más a mi cuarto y de pronto yegó a la puerta de mi cuarto y escuchó la manillita de la puerta abriéndose, y se escuchó chillido de la puerta*”, claramente se evidencia un vocabulario acorde con el cuento de suspenso el cual genera incertidumbre y utiliza expresiones correctas para quien va a leer el texto “*depronto yegó a la puerta de mi cuarto y escuchó la manillita de la puerta abriéndose,*

y se escucho chillido de la uerta y se me dio por prender el foco y que susto”, en este caso el destinatario estudiantes de 6º grado de la educación básica secundaria. A diferencia en el Pre-Test el estudiante no tenía en cuenta el posible lector a pesar de que la consigna era clara, esta situación podría deberse a que la enseñanza de la escritura no se tenía en cuenta la función comunicativa, con producciones en las que el maestro era el destinatario. Así mismo, su escritura evidencia el tipo de cuento usado tradicionalmente, como los son los cuentos infantiles, fábulas, leyendas.

Enseguida se exponen los resultados de la dimensión superestructura y sus respectivos indicadores.

4.1.2.2 Superestructura

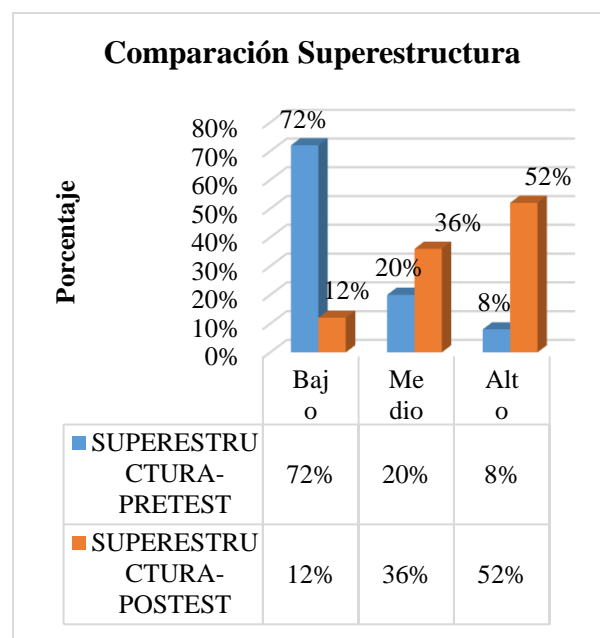
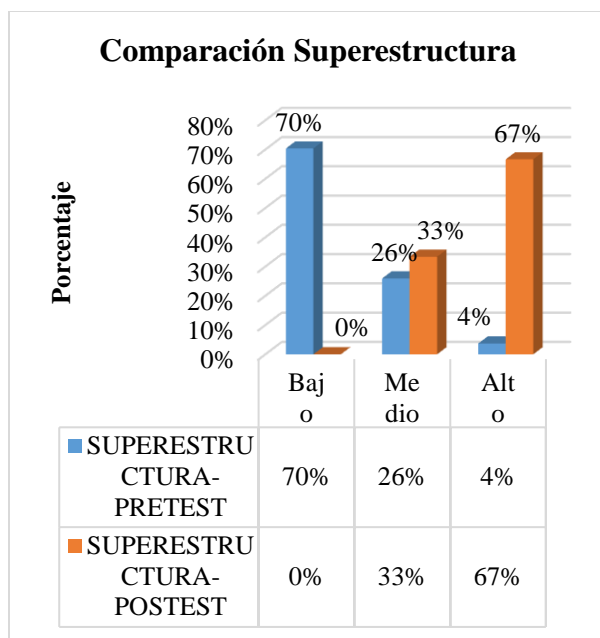
La siguiente gráfica muestra los resultados de forma general en el Pre-test y Pos-test de los dos grupos en la dimensión de Superestructura teniendo como base los niveles de desempeño de los estudiantes.

Gráfica 9 Comparación de la Superestructura.

Grupo 1

Gráfica 10 Comparación de

la Superestructura Grupo 2



De acuerdo con la información de la gráfica 9 y 10 correspondientes a los grupos 1 y 2 en la dimensión de Superestructura se observan transformaciones en los diferentes desempeños.

De manera concreta, según la información de la gráfica 9 correspondiente al grupo 1 se observa que en el nivel bajo el desempeño pasó de 70% en el Pre-test a un 0% en el Pos-test, mientras que en el nivel medio de 26% pasaron a un 33%, y finalmente el nivel alto cambió de 4% a 67%, lo cual evidencia que los estudiantes mejoraron en sus desempeños después de implementada la SD.

Por otra parte, en la gráfica 10 correspondiente al grupo 2 se observa que el nivel bajo el desempeño pasó de 70% en el Pre-test pasó a un 12% en el Pos-test, mientras que el nivel medio de 20% a 36%, y finalmente en el nivel alto subió de 8% a 52%, lo cual demuestra que los estudiantes mejoraron en sus desempeños con relación a la dimensión de la superestructura después de implementada la SD.

La movilidad hacia niveles más altos de desempeño, pudo deberse a que durante el desarrollo de la secuencia didáctica se realizaron diferentes actividades como la lectura de cuentos haciendo

énfasis en tres momentos, es decir a la forma más elemental que lleva la historia básica o relato mínimo: Estado Inicial, Fuerza de transformación y Estado Final: la estructura ternaria Bautista y Cortés (1999).

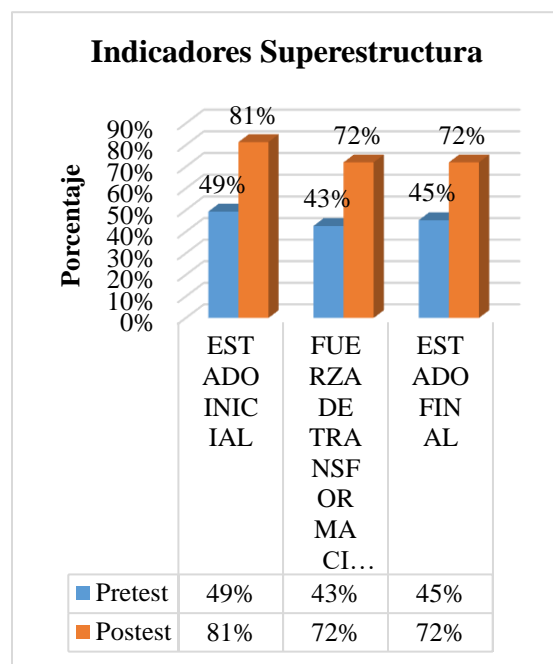
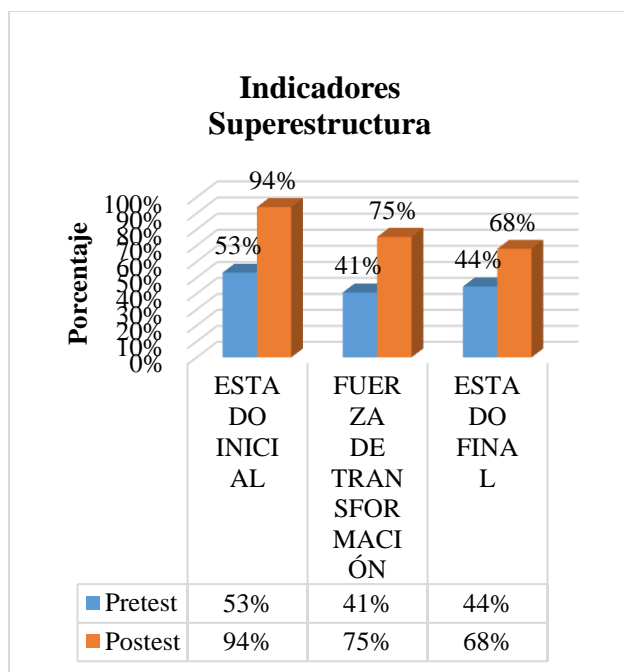
Adicionalmente, se plantearon preguntas a los estudiantes con el fin que fueran identificando cada uno de estos momentos en los textos de expertos “La Mano Disecada” de Alan Poe y “Hansel y Gretel” de los hermanos Grimm; analizados en la SD mediante subrayar e ilustrar cada uno. Esta actividad ayudó a que los estudiantes comprendieran la organización espacial y lógica de los bloques de texto con esquema narrativo y así articular sus cuentos (Jolibert, 2002).

Se podría inferir con los resultados obtenidos que los estudiantes, en sus producciones pueden subrayar estos elementos propios de la narrativa, esto podría significar que en el Post- test los estudiantes tuvieron mayor claridad sobre la estructura de sus propios textos, articulando cada parte de ellos para mantener la coherencia narrativa de suspenso en sus escritos.

La siguiente gráfica presenta de forma detallada los resultados obtenidos en el Pre-test y el Pos-test de los indicadores que hacen parte de la dimensión de Superestructura, los cuales de acuerdo a Jolibert (2002) que se define como la organización espacial y lógica de los bloques de texto, con esquema narrativo y una dinámica interna que va del inicio al cierre, y la progresión del uno al otro. Para el texto narrativo según Bautista & Cortés (1999) consiste en la estructura ternaria, la cual presenta la historia en tres partes: estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

*Gráfica 11 Superestructura Comparativo de
Indicadores Grupo 1*

*Gráfica 12 Superestructura
Comparativo de Indicadores Grupo 2*



En las gráficas 11 y 12 se puede observar que todos los indicadores tuvieron cambios positivos en ambos grupos. Sin embargo, el mayor avance se presentó en el indicador de Estado Inicial, en el grupo 1 pasó de un 53% en el Pre-test a un 94% en el Pos-test, con una diferencia de 41 puntos porcentuales, mientras que el grupo 2 se incrementó de un 49% en el Pre-test a un 81% en el Pos-test, evidenciando una diferencia de 32 puntos porcentuales.

Respecto a los dos grupos, el estado inicial como indicador con las mayores transformaciones revelan que los estudiantes presentan dificultades en el Pre-test, para incluir el tiempo y el espacio en el que ocurre la historia, al igual que las situaciones iniciales de los personajes de la misma, puesto que en su mayoría no daban claridad sobre donde sucedían los hechos, enfocándose así solo en narrar sucesos.

Por esa razón en la secuencia didáctica se realizaron actividades de lecturas de cuentos, enfatizado en la estructura ternaria que plantean Bautista & Cortés (1999) a partir de las preguntas ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? y ¿Qué?, facilitando así el reconocimiento de características de los personajes, descripción de las marcas de tiempo y de lugar. Esta actividad

facilitó que los estudiantes entendieran la organización espacial, la silueta y la articulación lógica narrativa según Jolibert & Sraïki (2009). Luego los estudiantes en el momento de la escritura realizan una actividad con sus producciones, subrayando con tres colores diferentes la estructura dentro del cuento de suspenso, aplicando después una rejilla de evaluación de la superestructura del texto narrativo (anexo 10). Por consiguiente, en el Pos-test los estudiantes evidencian mayor claridad sobre la estructura, y la organización de forma coherente y lógica sus textos.

En cuanto a los menores cambios, los dos grupos evidenciaron mayores inconvenientes en el indicador de estado final, no obstante hubo mejoría; en el grupo 1 se cambió de 44% en el Pre-test a un 68% en el Pos-test, alcanzando una diferencia de 24 puntos porcentuales. Mientras que en el grupo 2 de 45% en el Pre-test a un 72% en el Pos-test, lo que evidencia una diferencia de 27 puntos porcentuales.

Estas debilidades que evidencian los resultados llevan a concluir que dentro del aula se continúan realizando actividades de lectura y escritura de manera independiente, y con ausencia de situación de comunicación motivo por el cual cambiar dichas prácticas resulta complejo para los estudiantes. Se podría decir que tanto los pertenecientes al grupo 1 como al grupo 2 presentaron un mayor grado de dificultad en evidenciar en sus textos un cierre de la historia y un estado final del personaje, lo que coincide con los hallazgos de Jurado y Lugo (2017).

Al finalizar las actividades de la secuencia didáctica, con la lectura del cuento de suspenso de los autores Alan Poe, “La mano Disecada” y Los Hermanos Grimm, “Hansel y Gretel”, se pretendió identificar y contextualizar su estructura, haciendo énfasis en ese conflicto que genera la transformación del estado inicial del texto, ejercicio que resultó importante en la transformación de los desempeños de los estudiantes.

Además se planteó un taller en grupos donde cada uno plasmó de forma creativa los recortes del texto “la mano disecada” de Alan Poe apoyados de la narrativa de la estructura ternaria, sustentando su trabajo, este ejercicio ayudó a los estudiantes a comprender que en el cuento pasa algo que cambia la tranquilidad de los personajes los cuales presentan riesgos o dificultades que generan así incertidumbre de saber qué ocurrirá con ellos y si saldrán bien librados de todos los problemas que les ocurren; comprendieron también que el problema es necesario en la historia, ya que sin él los cuentos perderían la esencia como lo plantea Bautista y Cortés (1999).

De otro lado, los dos grupos evidencian en el Pre- Test debilidades en lograr que una situación externa llegara a cambiar una situación inicial de su narración e incluir aspectos que propiciaran ansiedad, curiosidad en sus personajes pero en los resultados del Pos-Test se observan los cambios posiblemente por las actividades desarrolladas en la SD que se enfocaron en que los estudiantes comprendieran y marcaran en sus textos las transformaciones del estado inicial de la historia al entrar una situación problema sin perder la coherencia y el sentido del texto. Es decir, las narraciones deben mantener un hilo conductor hasta el final del cuento.

Fue el indicador que menos avance obtuvo en los dos grupos, las actividades de la SD ayudaron a que las marcas de incertidumbre que genera este tipo de cuento se evidenciaran transformado el estado inicial del personaje, y así mantener el hilo conductor que permitiera caracterizar un estado final.

Para finalizar el análisis de los resultados de la dimensión de la superestructura, se muestran a continuación dos ejemplos correspondientes al Pre-test y Pos-test del estudiante No.7.

Tabla 2 *Producción inicial y producción final del estudiante 7.*

Antes de la Secuencia Didáctica	Después de la Secuencia didáctica
---------------------------------	-----------------------------------

La Cabaña del terror

Cuentan los abuelos que en un pueblo muy lejano llegaron dos jóvenes quienes estaban de paso por el pueblo y se hospedaban en una pequeña cabaña vieja, oscura y con varios agujeros los chicos sin obsion les tocaba quedarse en esa cabaña por que no les alcanzaba el dinero se hizo de noche y comenzaba a brisar y a cerrarse ellos asustados y paralizados del miedo temblorosos y el frio que recorría todo su cuerpo. Los chicos al final se desdieron a salir y de repente se vio una sombra a lo lejos eran muchos lobos esperando que ellos salieran de la cabaña los tomaron uno por uno y los despedataron arrancando les sus extremidades el rostro de ellos se les caían los palcos, los menos con rasguños de ellos solo que duran meses.

Los compañeros vieron al gusano pertenencias de ellos por que de sus cuerpos no quedo nada solo sangre por todos lados hasta en los arboles.

Autora:
Emily Correa

LA NIÑA DEL ÚLTIMO BAÑO

La niña del último se dice que en el último baño existe el espíritu de una niña que quedo atrapada en el baño por sus compañeros de clase en una ocasión la niña se dirigió hacia el baño cuando sus compañeros la dejaron encerrada la niña, sintió miedo y mucho enojo al ver que sus compañeros la dejaron encerrada. Todo el fin de semana la niña se había asustado tanto que murió pero ella nunca descansó hasta vengarse de sus compañeros y los asesino uno por uno pero aun se dice que es visto en los alrededores del colegio y en las noches espere pacientemente a las víctimas que se le aparecen pero su lugar favorito es en el último baño donde los asesina con sus dos cadenas.

llenas de sangre y aun con su uniforme de colegio su rostro parece el de una niña inocente pero su alma y espíritu el de un espíritu del demonio quien solo quiere y busca más venganza.

Autora: Emily Correa
Grato 5:1

SC: E: 3-2
O: 3-2
P: 3-2
IT: E: 3-2
PT: 3-2
A: 1-1
S.G: FT: 3-2
EF: 3-2

La cabaña del terror

Cuentan los abuelos que en un pueblo muy lejano llegaron dos jóvenes quienes estaban de paso por el pueblo y se hospedaban en una pequeña cabaña vieja, oscuro y con varios agujeros los chicos sin obsion les tocaba quedarse en esa cabaña por que no le alcanzaba el dinero se hizo de noche y comenzaba a brisar y a cerrarse ellos asustados y paralizados del miedo temblorosos y el frio que recorría todo su cuerpo.

La niña del último baño

LA niña del último se dice que en el último baño existe el espíritu de una niña que quedo atrapada en el baño por sus compañeros de clase en una ocasión la niña se dirigía hacia el baño cuando sus compañeros la dejaron encerrada la niña, sintió miedo y mucho enojo al ver que sus compañeros la dejaron encerrada. Todo el fin de semana la niña se había asustado tanto que murió pero ella nunca

Los chicos al final se desidieron a salir y derrepente se bio una sombra a lo lejos eran muchos lobos esperando que ellos salieran de la cabaña los tomaron uno por uno y los despedazaron arrancando les las extremidades el rostro de ellos se les cahian los pedazos, las manos con rasguños de ellos solo que daron migas-	descanso habia jurado vengarse de sus compañeros y los asechino uno por uno pero aun se dice que vista en los alrededores del colegio y en la noche espera pacientemente a las victimas que se le aparescan pero en su lugar favorito es el último baño donde los asecina con sus dos cadenas.
Los campesinos vieron algunas pertenencias de ellos por que de sus cuerpos no quedo nada solo sangre por todos lados. Hasta en los arboles.	llenas de sangre y aun con su uniforme de colegiala su rostro parece el de una niña inocente pero su alma y espíritu el de un espíritu del demonio quien solo quiere y busca más venganza.

Al analizar la producción textual realizada por el estudiante No 7, se puede distinguir la mejoría desde el Pre-test hacia al Pos-test en los tres índices de la segunda dimensión Superestructura.

El inicio del cuento escrito en el Pre-test presenta los personajes y los ubica en un lugar específico, por lo que esto no evidencia una fuerza de transformación que altere el estado inicial de la historia o marcas que generen incertidumbre, ansiedad por conocer el estado final del personaje y cierre de la historia. *“Cuentan los abuelos que en un pueblo muy lejano llegaron dos jovenes quienes estaban de paso por el pueblo y se ospedaban en una pequeña cabaña vieja, oscuro y con varios agujeros”*. Pero al compararlo con el inicio del cuento en el Pos-test se observa que lo escribe con más claridad cuando los menciona, así mismo pasa con el lugar donde suceden los hechos *“LA niña del último se dice que en el último baño existe el espiritu de una niña que quedo atrapada en el baño por sus compañeros de clase”*. Por otro lado el estudiante alcanza a ocasionar un problema que transforme el estado inicial de su narración y la descripción

de un estado final del personaje y cierre de la historia “*en una ocasión la niña se dirigía hacia el baño cuando sus compañeros la dejaron encerrada la niña, sintio miedo y mucho enojo al ver que sus compañeros la dejaron encerrada.*

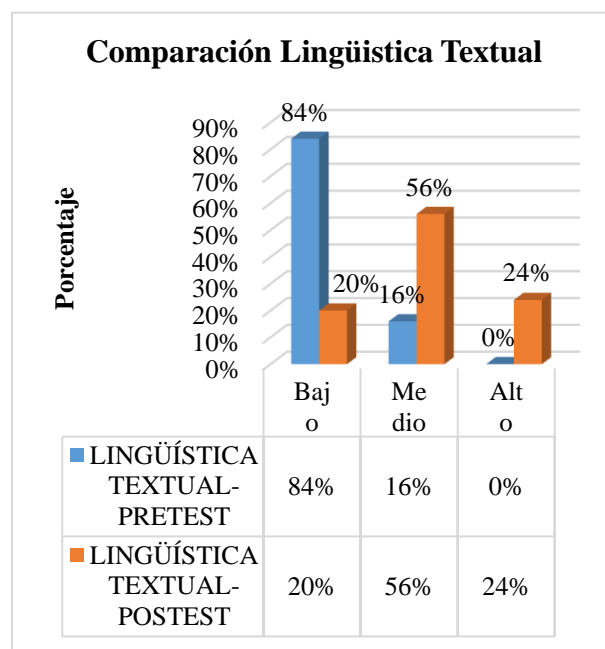
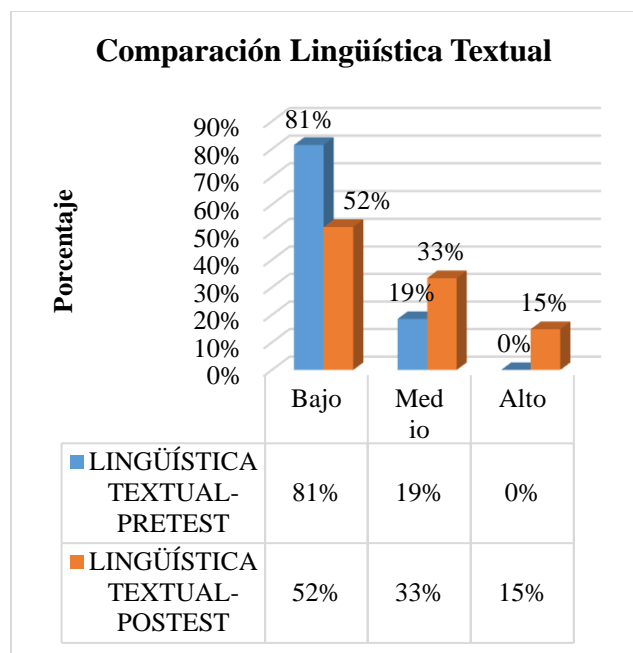
Esta dificultad presentada en el Pre- Test puede ser porque los estudiantes no han tenido oportunidades reales para comprender la importancia del problema en el cuento, de allí la necesidad de implementar estrategias que les permitan mejorar sobre estos elementos para así tenerlos en cuenta al momento de planear y escribirlo. Teniendo presente lo observado en el cuento escrito por el estudiante, si bien es cierto se evidencian todavía algunas debilidades para describir el problema que los personajes deben resolver, se resalta cómo después de la aplicación de la SD utiliza palabras que generan incertidumbre o suspenso en su cuento de acuerdo con lo expuesto por Zavala (2010).

4.1.2.3 Lingüística Textual

En la siguiente gráfica se puede observar de forma general la movilidad por los niveles de desempeño en la dimensión de la lingüística textual y sus comportamientos en cada uno de los grupos tanto en el Pre-test como en el Pos-test.

*Gráfica 13 Comparación de Lingüística
textual Grupo 1*

*Gráfica 14 Comparación de
Lingüística textual Grupo 2*



De acuerdo con la información de la gráfica 13 y 14 en la dimensión lingüística textual se observan transformaciones en los diferentes desempeños. Según la información de la gráfica 13 correspondiente al grupo 1 en la dimensión Lingüística Textual se observa que el nivel bajo de desempeño pasó de 81% en el Pre-test a un 52% en el Pos-test, mientras que en el nivel medio de 19% pasó de un 33% y finalmente en el nivel alto incrementó de 0% pasó a un 15%, lo cual evidencia que los estudiantes mejoraron en sus desempeños después de implementada la SD.

En la gráfica 14 correspondiente al grupo 2 en la dimensión lingüística textual se observa que el nivel bajo el desempeño subió de 84% en el Pre-test a un 20% en el Pos-test, mientras que en el nivel medio de 16% pasó a un 56% y finalmente en el nivel alto cambió de 0% pasó a un 14%, lo cual demuestra que los estudiantes avanzaron en sus desempeños después de implementada la SD.

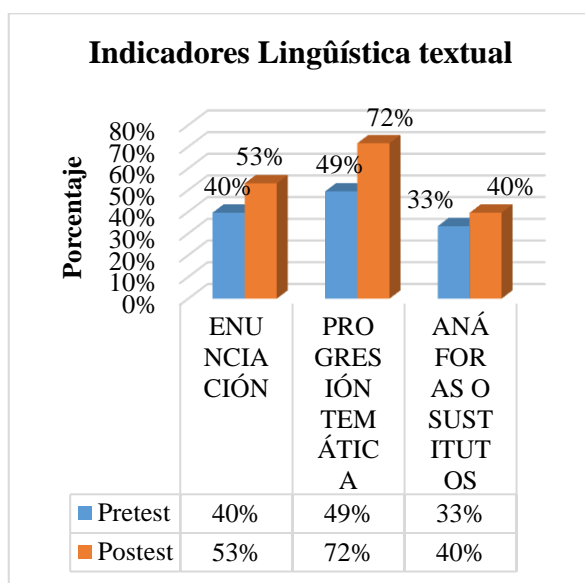
Para ampliar esta información, a continuación, se presentan los resultados del desempeño de los estudiantes en cada uno de los indicadores de la dimensión de la lingüística textual.

La siguiente gráfica presenta de forma detallada los niveles de desempeño de los indicadores que hacen parte de la dimensión lingüística textual y su actuación en cada grupo en el Pre-test y el Pos-test que según Jolibert (2002) se refiere a las manifestaciones de funcionamiento lingüístico que contribuyen a la cohesión y la coherencia a nivel de la arquitectura del texto y se puede identificar en el texto a través de los indicadores que la integran: enunciación, anáforas o sustitutos y progresión temática.

Gráfica 15 Lingüística Textual Comparativo

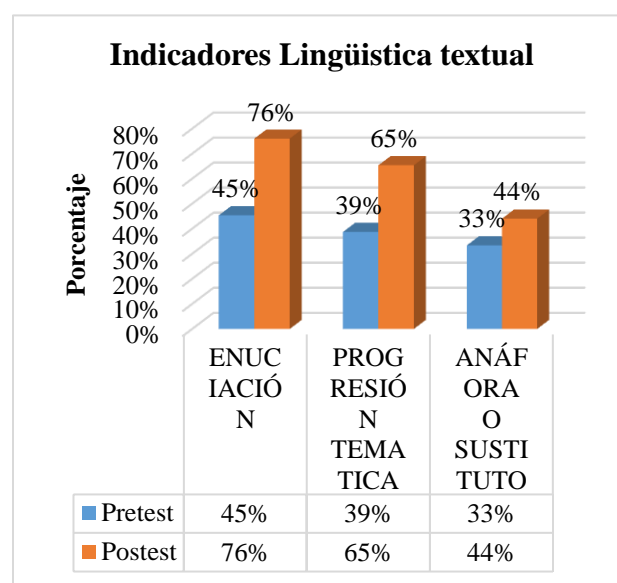
de Indicadores Grupo.1

Grupo 2



Gráfica 16 Lingüística Textual

Comparativo de Indicadores



En las gráficas 15 y 16 se puede observar que todos los indicadores tuvieron cambios positivos en ambos grupos.

Respecto al indicador con los mayores cambios en el grupo 1, progresión temática en el Pre-test con un 49% se evidenciaron dificultades en mantener el sentido lógico en sus escritos, pues no hay coherencia ni se genera incertidumbre, anticipación o curiosidad ya en el Pos-test con un 72%, los estudiantes lograron avanzar en darle sentido lógico a sus escritos desde el principio

hasta el final del cuento, generando incertidumbre, anticipación y curiosidad. Una de las actividades de la SD que podrían haber incidido en este cambio fue la organización de pequeños grupos, actividad que se desarrolló entregando un sobre con diferentes recortes que tenían partes del cuento “Hansel y Gretel” de los hermanos Grimm, que fueron organizados según el orden temático del cuento. Otra actividad realizada con la lectura “la mano disecada” de Alan Poe, de este texto se extrajeron once oraciones de momentos claves para ser organizadas por cada estudiante teniendo en cuenta la progresión temática de la historia.

Así mismo, el grupo 2 en el indicador de enunciación en los resultados del Pre-test se tuvo como resultado que el 45% evidencian dificultades al identificar y diferenciar marcas de tiempo y espacio, posteriormente el Pos-test con un 76% logra mostrarse transformación en este indicador de enunciación ya que los estudiantes marcan el tiempo cronológico y el espacio en el que se desarrollan los hechos de la historia, una de las posibles causas sería la implementación de las actividades de la SD, en las mismas lecturas los estudiantes identificaron y señalaron las marcas de tiempo y espacio.

Tanto en el grupo 1 como en el grupo 2 con respecto al indicador anáforas o sustitutos los resultados evidencian dificultades de los estudiantes, pasando en el grupo 1 de un 33% en el Pre-test a un 40% en el Pos-test, con una diferencia de 7 puntos porcentuales; para el grupo 2 los estudiantes pasaron de un 33% en el Pre-test a un 44% en el Pos-test, reflejando una diferencia de 11 puntos porcentuales, debilidades que se muestran, de acuerdo a esto Jolibert (2002), afirma que identificar las marcas de designación de los personajes o los elementos que han sido nombrados antes al pasar de una frase a otra. Esto ocurre tal vez porque no tienen claro de qué o de quién se habla en la historia.

Con la implementación de la SD se aplicaron actividades como: revisión y la aplicación de una rejilla a un cuento con la participación de todo el grupo, con el objetivo de que cada estudiante identificara si en el escrito el autor hace uso de sustitutos para nombrar a sus personajes u otros elementos en el desarrollo de su cuento, y así entender la forma de revisar el cuento del compañero que se le asignara. Así mismo, el estudiante realizó la reescritura de su cuento teniendo en cuenta las observaciones hechas por su compañero y la docente, de acuerdo con la lingüística textual. Las diferentes estrategias utilizadas en la SD ayudaron a mejorar la progresión temática en los escritos de los estudiantes y permitieron alcanzar resultados importantes, en concordancia con hallazgos como los de Jurado y Lugo (2017), sin embargo, siguen siendo la dimensión con menores cambios por ser quizás una de las más difíciles de comprender para los estudiantes al relacionarse con aspectos de cohesión y coherencia.

Tabla 3 *Producción inicial y producción final del estudiante 10.*

Antes de la Secuencia Didáctica	Después de la secuencia didáctica

El hombre viviente

Yo y unos amigos muy fuimos a un var
varamos la pasamos bien ya en la noche a las
12.00pm se escucharon gritos terribles.

Además, alguien afuera era un hombre
estaba con en hueso su parte superior no tiene
carne y la otra día a horrible como daban
el hombre se acercaba cada vez más la
persona que lo perseguía se cayó el lazoando
a mi cuello mordundola gritaba y gritaba
comenzó a soltar sangre por el cuello el
hombre lo agarró y le arrojó la carne al
ver esto ya llamamos a la policía.

Luego, llegaron después de 2 minutos al
hombre ya con terminaba de quitarle su
carne. Entonces nos fuimos a la casa.

Al día siguiente prendí el televisor

aparecía en las noticias 13 hombres
muertos por un hombre horrible al ver
en llorar a mis amigos les dije

- Estaban
- Estaban bien

- Y tú
- Lo mismo
- Bueno chau
- Chau

Después que a la ciudad y estaba sea
destruida y dañada sangre en las
calles y estaba solo fui a la casa de
mis amigos con llegando a mi casa
había el hombre mis amigos se asomaron
y me abrieron rápido entre cerró la
puerta con gran fuerza cerrandola.

Además, al día siguiente llegó el que
y lo mató con una bala de cañón
nunca olvidamos eso recibimos toda
a la normalidad pero en las noches
se movía gente y no sabíamos quien era
sera otro o recibido

Auctora: Maria Luz Fuentes Diaz

SC ← E: 3
D: 3
P: 3

SE ← FI: 3
FF: 3
FF: 3

IT ← E: 3
PI: 3
A: 2

El fantasma y la niña

Había una vez una niña que
se había quedado sola por que
sus padres, murieron en un accid
la niña era de larga cabellera, os
mel, pero la muerte de sus padres
la afectó, tuvo que darse sola.

Un día fui a una casa abandonada
porque tenía miedo y quería tener
hogar al tiempo decidí quedarme
hay, pero duré meses y ella vino hay
Entonces escuché algo arrullo y fui a
y ve. Un fantasma y le dije: "no gr
y ella se desmayó el fantasma la al
y la llevó al cuarto, y esperó que des
tara, después se despertó y vio que
era un nuevo lo que había pasado y
preguntó: ¿que haces aquí? le pregunté
niña le dije: Aquí vivo, dijo la ni
no sabes disculpa ya me voy.

- No te voy a poder vivir juntos
la niña dijo: Enserio puedo quedarme
aquí contigo - Si puedes quedarte, pasaron
los días y ellos se quedaron juntos
viviendo creciendo, trabajando, estudiando y mejorando
la casa del fantasma y hizo una para
ella y su descendencia hasta hoy siguen
viviendo amigos y viven juntos.

Maria Luz
Fuentes Diaz

SC ← E: 3-2
D: 3-2
P: 3-2

SE ← FI: 3-2
FF: 3-2
FF: 3-2

IT ← E: 3-2
PI: 3-2
A: 3

El hombre viviente

Yo y unas amigas mias fuimos a un var
vailamos la pasamos bien ya en la noche a los
12 pm se escucharon gritos orribles.

Además, salimos afuera era un hombre estaba
con en huesos su parte superior no tiene carne
y la otra otra a horrible como descompocision
el hombre se acercaba cada vez más la señora
que lo perseguia se cayo el lazandose a su
cuello mordiendola gritaba y gritaba comenzo
a botar sangre por el cuello el hombre la
agarro y le arranco la carne al ver esto ya
llamamos a la policía.

Luego, llegarón despues de 2 minutos el
hombre ya casi terminaba de quitarle su carne.
Entonces nos fuimos a la casa.

Al día siguiente prendi el televisor aparecia en
las noticias 13 hombres muertos por un
hombre horrible al ver eso llame a mis amigas y
les dije

-estan bien

-estamos bien

-y tú

- Lo mismo

- bueno chao

-chao

Despues fue a la ciudad y estaba fea destruida
y dañada sangre en las calles y estaba solo fui
a la casa de mis amigas casi llegando a su casa
salio el hombre y mis amigas se armaron y me

El fantasma y la niña

Habia una vez una niña que habia que dado sola
por que sus padres, murieron en un accidente la
niña era de larga cabellera, ojos miel, pero la
muerte de sus padres la afecto, tuvo que darse
sola.

Un dia fue a una casa avandonada porque tenia
miedo y quería tener un hogar al tiempo decidio
quedarse hay, paso dos meses y ella vivía hay.
Enstonces escucho algo arriba y fué a rebisar y
ve. Un fantasma y le dijo : “no grites, y ella se
desmayo el fantasma la alzo y la llevo al cuarto,
y espero despertara, despues se despertó y vió
que no era un sueño lo que habia apasado y le
pregunto ¿que haces aqui? le pregunta la niña
le dijo: Aqui vivo, dijo la niña no sabía disculpe
ya me voy .

-No te vayas podemos vivir juntos la niña dijo:
Enserio puedo quedarme aquí contigo – si
puedes quedarte, pasarón los días y ellos se
quedaron juntos viviendo, crecio trabajo,
estudio y hizo una para ella y su desendencia
hasta hoy siguen siendo amigos y viven juntos.

abrieron rapido entre serre la puerta con gran fuerza cerrandola.

Además, al dia siguiente llego el ejercito y lo mato con una bala de cañon nunca olvidamos eso vuelvio toda a la normalidad pero en las noches se moria gente y no sabíamos quien era sera otro o rebidio.

Al analizar la producción textual realizada por el estudiante No 10 se puede observar que el avance fue mínimo del Pre-test al Pos-test en los tres índices de la tercera dimensión Lingüística textual.

El estudiante en el Pre- Test mostró dificultad para mantener sentido y significación en la historia de principio a fin, sin presentar características fundamentales de los cuentos de suspenso, como el de generar incertidumbre. Con relación a la enunciación, marcas de tiempo y espacio el estudiante evidencia en su escrito estas marcas al pasar de una situación a otra *“Al día siguiente prendi el televisor aparecia en las noticias 13 hombres muertos por un hombre horrible al ver eso llame a mis amigas y les dije”* Además hay ausencia en el uso de sustitutos para ir nombrando a los personajes u otros elementos que haya mencionado al inicio del cuento.

Aunque la transformación fue mínima hasta el Pos-test es satisfactorio ver el cambio que mostró el estudiante en la progresión temática, evidenciada en el hilo secuencial de su historia de un párrafo a otro con mayor coherencia y sentido *“Enstonces escucho algo arriba y fué a rebisar y ve. Un fantasma y le dijo : “no grites”*, no hay marcas de suspenso o incertidumbre al narrar; con respecto a las marcas del tiempo y el espacio las utiliza en varios momentos de su escrito *“pasarón los días y ellos se quedaron juntos viviendo,”*; así como algunos sustitutos para

nombrar a sus personajes “*ellos se quedaron juntos viviendo, creció trabajo, estudio y hizo una para ella y su desendencia*”.

Finalmente, es claro que la secuencia didáctica implementada generó importantes avances en la producción de textos narrativos cuentos de suspenso de ambos grupos intervenidos, lo que permite afirmar la importancia de la utilización de estrategias como esta en las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito. Finalmente, para complementar el análisis de la información es preciso referirse a las reflexiones de las docentes investigadoras.

4.2. Análisis cualitativo

En este apartado, se presenta el análisis cualitativo, obtenido de la información de los diarios de campo, en los cuales se plasmaron las experiencias vividas por las dos docentes participantes y su interacción en el aula durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Inicialmente se incluyó la fase de la preparación de la escritura con una duración de dos sesiones equivalentes a cuatro clases de 2 horas; luego la fase de desarrollo que consta de nueve sesiones correspondientes a 27 clases de 2 horas, para llegar a la fase de evaluación que se dio a lo largo de toda la secuencia y adicionalmente en el cierre con 1 clase de 3 horas.¹

4.2.1 Docente 1: Laura Patricia Patiño Romero

Las categorías que se visualizaron en esta fase de preparación fueron: descripción, autopercepción, percepción, auto cuestionamiento, autoevaluación.

Fase de Preparación

La fase de preparación fue un gran reto para mí ya que significaba llegar al aula de clases con el objetivo de impactar y enamorar a mis estudiantes para el desarrollo de unas actividades

¹ Por la intencionalidad de este análisis se habla en primera persona para ser coherentes con el texto que se produce, y dar cuenta de las reflexiones de manera personal sobre la práctica pedagógica.

distintas a las que comúnmente se realizan en clase, por consiguiente generó en sentimientos de miedo, de muchas expectativas frente a su reacción.

En esta fase compuesta por las sesiones 1 y 2, desarrolladas en cuatro clases, la categoría más diciente fue la descripción, ya que desde que inicié con las actividades me enfoqué en realizar un relato de las situaciones ocurridas en el aula, cada uno de los pequeños detalles a tener en cuenta para que la postulación de compromisos y la exploración de conocimientos generara en mis estudiantes un impacto motivador y de expectativas por explorar lo nuevo y diferente: *“Los estudiantes formaron grupos para realizar la actividad de definir los compromisos académicos y disciplinarios, compromisos que fueron plasmados en un contrato didáctico visible en el aula de clases y firmado por cada uno de ellos como símbolo de aceptación y compromiso” (Diario de campo, sesión 1, clase 1).*

Asimismo, se hizo evidente la categoría de la autopercepción, evidenciándose en cada uno de los sentimientos que se manifestaron en mí antes, durante y después de la secuencia: *“Esta actividad me permitió reflexionar sobre la habilidad que los estudiantes tienen para definir ellos mismos sus compromisos, y muchas veces no se les permite hacerlo” (Diario de campo sesión 1, clase 1).*

Seguidamente, la percepción también es otra de las categorías presentes en las sesiones 1 y 2 debido a que los niños manifestaban muchas emociones y participaciones que lograban impresionarme: *“Estaban con mucha energía de participar del conversatorio sobre la película y la decoración de la sala de audiovisuales”. (sesión 1, clase 1).*

Finalmente, la autoevaluación categoría que se visualizó muy poco en los momentos de reconocimiento de mis errores y aciertos dentro de mi actuación en el desarrollo de las diferentes actividades de estas sesiones de planeación: *“Es muy importante que los estudiantes conozcan la*

planificación, la metodología y la forma de evaluación de las actividades, que participen si están o no de acuerdo” (Diario de campo sesión 1, clase 2). Se podría reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla como lo plantea Schön (1997). La reflexión de mis propias prácticas me permitió hacer una autoevaluación crítica sobre una situación negativa o positiva que se presente en el proceso aprendizaje y así ir restructurando de forma inmediata estrategias de acción que permitan cambiar ese aprendizaje tradicional por un aprendizaje donde el estudiante es constructor de su propio conocimiento y el docente un facilitador.

Fase de desarrollo

Esta segunda fase corresponde a las sesiones 3 a 10, aquí entro a revisar más mi rol como docente y la forma como mis estudiantes resuelven las actividades programadas, así como priorizar el trabajo que realizamos en conjunto. Además, al ir desarrollando cada una de las actividades de la secuencia didáctica se presentaron muchas situaciones que causaron en mí satisfacción de ver cómo los estudiantes se comprometían y desarrollaban cada una de las actividades de las sesiones, mostrando que son los protagonistas de la clases, compartiendo ideas y apropiándose en sus roles en los trabajos de equipos: *“Los estudiantes al escuchar el objetivo generaron preguntas sobre los conceptos situación de comunicación e intención comunicativa; esto demostró el interés y las expectativas que ellos tienen con estas actividades, una situación de agrado y satisfacción para mi practica pedagógica” (Diario de campo sesión 3, clase 5) .*

En estas actividades de las diferentes sesiones también surgieron interrogantes sobre mi actuación como docente en el desarrollo de las clases, autocuestionamiento sobre mi desempeño y organización de actividades: *“Estas actividad de lectura me llevó a reflexionar sobre la falla de no realizar lecturas extensas para su análisis, a medida que se desarrolló la actividad daba*

aclaraciones a algunas preguntas por solicitud de los estudiantes” (Diario de campo sesión 3, clase 7).

Adicionalmente de las categorías de autopercepción y autocuestionamiento, también se evidenciaron las categorías de descripción, continuidad, percepción, autorregulación y autoevaluación. A medida que las actividades de las sesiones correspondientes a esta fase se iban resolviendo, debía ir tomando decisiones para poder ejecutarlas de acuerdo a los resultados: *“El tiempo solo alcanzó para realizar la actividad, con el compromiso que en el próximo encuentro iniciamos con la revisión y corrección colectiva del trabajo realizado (Diario de campo sesión 5, clase 19).*

En esta fase, la percepción de las formas de aprendizaje de los estudiantes y de la manera como se enfrentaban y solucionaban sus propias dificultades me permitió reflexionar como mis estudiantes estructuran sus propias clases dejando atrás las clases tradicionales. *“Desarrollaron la actividad con alegría y participación, se vio cómo ya en los pequeños grupos se organizan y se asignan funciones”*. En general, narrar todos esos momentos que vivimos y compartimos con mis estudiantes al ir realizando cada una de las actividades de las sesiones me generaba satisfacción y me llevaron al reconocimiento de mis fallas y aciertos de mis prácticas pedagógicas: *“Y para mí fue muy satisfactorio generar tanta alegría y diversión en una actividad de aprendizaje”*. (sesión 4, clase 16). Un docente reflexivo tiene las competencias para formar estudiantes reflexivos como lo afirma Perrenoud (1999), como docente haciendo uso constante de preguntas, conversatorios, puedo ir encaminando a los estudiantes dentro del pensamiento crítico, reflexivo, y transformando el proceso de enseñanza del lenguaje.

Fase de Evaluación

La fase de evaluación de la escritura fue una muestra de la importancia de escribir con un propósito, de escribir y reescribir pensando en un destinatario. En esta última fase se manifestaban un conjunto de emociones positivas y negativas sobre el aprendizaje de mis estudiantes al terminar la aplicación de cada una de las sesiones de la secuencia, así como en la revisión final de sus escritos. Con el apoyo de los estudiantes se organizó la actividad de cierre haciendo partícipes a una representación de padres de familia, de alumnos de los diferentes grados de la sede, principalmente los estudiantes del grado 6 quienes eran los destinatarios de sus cuentos de suspenso.

Al finalizar esta secuencia didáctica se evidencia el cambio en mí como docente de lenguaje, transformada con el interés enfocado en la participación más activa y protagónica de mis estudiantes constructores de su propio conocimiento, planificadores de sus escritos, y teniendo presente los elementos para escribir con un propósito.

Compartir con mis estudiantes la escritura de sus textos fue una experiencia muy valiosa para mi quehacer pedagógico, un avance significativo y motivador en mi rol como docente.

4.2.1 Docente 2: Omaira Isabel Ibarra Boouriyu

Fase de Preparación

La fase de preparación está conformada por las sesiones 1 Y 2 que estas a su vez corresponden a 4 clases aproximadamente de 2 horas cada una. Frente a las categorías seleccionadas para tenerlas en cuenta en el análisis del diario de campo como primera instancia resalto la más predominante, la descripción, que se refiere a los relatos de eventos que ocurrieron en el aula donde describo detalladamente lo que pasó en la clase especialmente con los estudiantes: *“La participación que se generó después de terminar la película fue*

sorprendente porque la gran mayoría participaron con mucha emoción y comentaron algo sobre las escena de la misma” (Diario de campo sesión 1, clase 1).

Siguen tres categorías con el mismo valor; la primera, la autopercepción se refiere a los sentimientos que se demuestran, puesto que en ella sentí un poco de temor mezclado con entusiasmo y ansiedad, generado gracias al tipo de actividad que iba a desarrollar, la cual no estaba acostumbrada a realizar. Segundo, la adaptación identifica las situaciones que se presentaron en el aula de clases durante la aplicación de la SD y buscar la manera para mejorarla. Y la Percepción, que hace referencia a los sentimientos que demuestran los estudiantes en el proceso de las actividades: *“Algunos son sinceros diciendo que han fallado con algunos puntos del contrato didácticos se comprometen a mejorar para las próximas actividades” (Diario de campo sesión 1 clase 3).*

Continúa autocuestionamiento es el momento en el que reflexiono sobre mi práctica y formulo preguntas para cuestionarme si lo que estoy implementando está funcionando: *“un grupo mínimo no quiso participar en el conversatorio, algo que me dejó inquieta y con muchos interrogantes; sobre si hice las cosas bien o si me faltó algo” (Diario de campo sesión 1 clase 1).* Comparto lo que plantea Schön (1997) cuando afirma que nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo; analizando detalladamente lo que realizo para luego corregir mis acciones.

Continuamos con rupturas, se implementan nuevas actividades para cumplir con el propósito de lograr la construcción de saberes como observar la película, realizar carteles etc. *“Al culminar esta actividad observé alegría en los estudiantes con la presentación la película como apertura de la sesión” (Diario de campo sesión 1 clase 1).*

Por último, autorregulación de las decisiones que tome basándome en la autoevaluación:

“Con esta actividad pude reflexionar sobre mi labor en el aula de clase; ya que nunca les había dado la responsabilidad a mis estudiantes de que ellos mismos propusieran sus compromisos dentro del aula de clases; sino que les imponía lo que debían cumplir durante el proceso de aprendizaje” (Diario de campo sesión 2 clase 1)

Fase de desarrollo

Dentro de esta fase se encuentran la sesión 3 hasta la sesión 10 con 27 clases aproximadamente. Las categorías que se observaron en esta fase fueron descripción, percepción, autopercepción y auto cuestionamiento.

La descripción fue la categoría que más se utilizó, ya que describí detalladamente lo que hice en cada una de las clases y cuál fue el comportamiento de los estudiantes y si hubo una eventualidad en particular como el caso de un estudiante que hizo una reflexión tanto para sí mismo como para los demás, debido a la falta de los compromisos pactados; la cual fue una de las cosas que más me agradó, donde ellos mismos reconocieron que estaban presentando fallas en el compromiso.

Esta vez el estudiante Jaider lidera la actividad aprovecha para hacerse una una auto reflexión diciendo que a un sigue fallando en el cumplimiento del compromiso y que al igual que él otros compañeros están con la misma actitud; aprovecho el espacio para invitar a los otros compañeros a mejorar su comportamiento (Diario de campo sesión 3 clase 5).

En esta dimensión tuve la oportunidad de mirar más a fondo el comportamiento que mostraba el grupo en general y que como docente de la básica primaria no había tenido la oportunidad de analizar el desempeño de los estudiantes y de la forma como lo hice con la implementación del diario de campo; porque en él vi las debilidades y fortalezas que van mostrando cada uno de

ellos van adquiriendo la confianza de expresar lo que sienten, lo que aprenden , lo que les parece bien, lo que no les parece bien, y lo más importante cuando se muestran motivados en las actividades desarrolladas en todas las sesiones y en cada una de las clases. *“me sentí muy emocionada con el comportamiento que están mostrando los estudiante gracias a la dinámica implementada en la secuencia didáctica” (Diario de campo sesión 5 clase 16).*

Sobre todo la motivación que mostraron en todo el proceso de las actividades de planeación, escritura, revisión y reescritura, teniendo en cuenta la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual. De igual forma como docente me evaluaba si estaba haciendo bien las cosas si presentaba alguna dificultad en este proceso inmediatamente lo corregía y si en algún momento me sentía insegura o si las cosas iban a funcionar, coincidiendo con lo planteado por Perrenoud (1999) una verdadera práctica reflexiva es necesaria que se convierta en algo casi permanente y constante relación con la acción.

Fase de Evaluación

Por ultimo en la fase de evaluación las categorías que se presentaron fueron la descripción, la percepción y la autopercepción.

Esta fue una de las fases en la que más emoción sentí porque fue donde mis estudiantes mostraron y presentaron el trabajo de la implementación de la secuencia didáctica ante la comunidad educativa; que con la transformación de mis prácticas en el aula ayudó a que los estudiantes se vincularan en su propio proceso de construcción de conocimientos, volviéndose más participativos, auto reflexivos, olvidándome así de las prácticas tradicionales de la cual al inicio se me dificultó desprenderla pero a medida que avanzaba en las sesiones fui observando que los niños se volvían más participativo y se motivaban con cada una de las actividades planteadas .

Sentí mucha satisfacción porque todas las actividades realizadas ayudaron a mejorar las producciones escrita de los cuentos de suspenso de cada uno de ellos y así tomando el rol de autor. En esta actividad también fueron partícipes los padres de familia que al observar los trabajos finales de sus hijos se mostraron muy motivados por todo lo que lograron.

5. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de la presente investigación que tuvo como propósito determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos cuentos de suspenso, de los estudiantes del quinto grado de básica primaria, pertenecientes a la Institución Educativa Denzil Escolar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de dicha secuencia didáctica.

El análisis de los resultados permitió rechazar la hipótesis nula y validar la hipótesis de trabajo, es decir, la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró la producción de textos narrativos cuentos de suspenso de los estudiantes de grado 5 de las Sedes Dividivi y Tawaira de la Institución Educativa Denzil Escolar.

Según los resultados del Pre-Test se evidenció que los estudiantes se encontraban en un desempeño bajo en la producción de textos narrativos en las tres dimensiones, estas dificultades podrían estar relacionados con el desconocimiento de la estructura ternaria (Bautista y Cortés, 1999), ya que los niños conocían de un inicio, un problema y un final, pero no se realizaba un análisis claro de los personajes (principales y secundarios), la comprensión lectora se daba de forma literal y no inferencial, no se utilizaban conectores para dar coherencia y sentido a sus escritos. Otro aspecto que influyó fue la falta de trabajo en este tipo de cuento (suspenso), que llevó a que los estudiantes se enfocaran en el propósito de generar incertidumbre o suspenso al momento de narrar la historia. Los estudiantes no conocían de este tipo de cuento, estaban familiarizados con el manejo exclusivo de cuentos infantiles, situación que coincide con lo planteado por Jurado y Lugo (2017).

Ahora bien, para el Pos-Test, después de implementada la SD se evidenciaron avances en la producción escrita. En un primer lugar, porque los estudiantes empezaron a identificar los

componentes de la situación de comunicación, a reconocerse como autores y escribir para alguien específico, con el propósito de generar incertidumbre.

En segundo lugar los estudiantes mostraron comprensión de la superestructura del texto narrativo, evidenciándose en sus escritos marcas textuales de la transformación del personaje y la resolución del conflicto, la descripción de situaciones y hechos de una forma clara y coherente estos resultados coinciden con los de Quintero y Salazar (2016).

En tercer lugar, con respecto a la dimensión de la lingüística textual, hubo avances especialmente en el indicador de progresión temática, no obstante persistieron dificultades importantes, ya que sus escritos aún presentan inconsistencias en el uso de sustitutos o anáforas para nombrar lo referido en el transcurso de la historia.

En relación con la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, es preciso decir que esta contribuyó a que los estudiantes evidenciaran progresos en sus producciones textuales, empezaron a desarrollar la escritura como un proceso de planeación, escritura, revisión y reescritura dejando atrás la rutina de escribir para obtener una calificación como lo indica también la investigación Aldana y Morales (2017).

Los estudiantes no escribían teniendo en cuenta un contexto real de comunicación, lo hacían sin identificarse como autores, sin visualizar en sus escritos el propósito y el destinatario de sus textos, esto coincide con lo que afirma Jolibert y Sraïki (2009), la situación de comunicación está integrada por varios elementos: enunciador, propósito y destinatario. Por lo tanto, las diferentes actividades desarrolladas dentro de la SD facilitaron mejorar las producciones de los estudiantes en un contexto real de comunicación, motivados por la consigna de escribir un cuento de suspenso para ser leído por sus compañeros del grado 6.

Los estudiantes evidenciaron avances al producir textos narrativos partiendo de sucesos reales ocurridos en su contexto, aprovechando sus vivencias para producir historias y mejorar así en sus habilidades comunicativas, concluyendo que el uso real de la lengua al igual que la enseñanza de los educandos y docentes debe estar activado con todo lo que ocurre en el contexto como lo plantea Hymes (1972).

Respecto a la transformación de las docentes involucradas inicialmente presentaron una serie de dificultades sobre abandonar las prácticas de enseñanza tradicional del lenguaje, que por tanto tiempo habían implementado en las aulas donde el estudiante recibía la información. Las docentes comprendieron que la enseñanza del lenguaje es el medio de adquisición del conocimiento, con la ayuda de la implementación de la SD mejoraban notoriamente las prácticas y se evidenció mayor conciencia crítica del oficio de ser maestro.

Otra transformación obtenida por las profesoras tiene que ver con cambiar la forma de evaluar los textos de sus estudiantes desde una mirada de la escritura como un producto; en cambio tomaron conciencia del uso de la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación para priorizar así las capacidades de los estudiantes, destacando sus progresos, estimulándolos en la lectura y la escritura teniendo en cuenta la situación real de comunicación como lo plantea Lerner (2003).

Con relación a las reflexiones diarias realizadas por las docentes sobre sus aspectos positivos y negativos que observaron en sus respectivas aulas, les permitió direccionar y definir estrategias transformadoras del aprendizaje que facilitaran la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento como lo afirma Perrenoud (1999). El autoevaluarse facilitó realizar rupturas para plantear nuevas actividades, y así lograr los objetivos planteados en la SD para la producción de textos narrativos cuentos de suspenso.

6. Recomendaciones

En este apartado, después del proceso de investigación y del análisis de resultados se plantean las siguientes recomendaciones:

- Implementar dentro de las actividades académicas con el objetivo de mejorar la producción de textos narrativos cuentos de suspenso y otros en general, a partir de los primeros grados de la básica primaria, con el fin de que el estudiante escriba en un contexto real de comunicación, sin olvidar que debe planear, escribir, revisar y reescribir para transformar sus escritos.
- Persistir en el uso de los textos narrativos para mejorar la producción textual de los estudiantes a través de actividades dentro y fuera del aula, como concursos de cuentos (suspenso, aventura, ciencia ficción, terror, policíacos), dramatizaciones de sus historias, publicaciones, con el objetivo que se involucre a la comunidad educativa. De esta manera el estudiante se mantendrá motivado a escribir, asumiéndola como un proceso y no como un solo producto.
- Hacer uso de un contexto diverso de comunicación dentro de las prácticas pedagógicas para mejorar la lectura y escritura de los estudiantes implementada desde los primeros años de la educación básica primaria, con el fin de avanzar en los desempeños de los estudiantes.
- Implementar secuencias didácticas para el desarrollo de diferentes temas dentro del aula con objetivos y propósitos claros que faciliten en los estudiantes la apropiación y adquisición de conocimientos, y a la vez la transformación de las prácticas tradicionales

por unas clases activas y motivadoras donde el estudiante sea el protagonista y el docente su orientador.

- Continuar con el desarrollo de propuestas para mejorar la producción de textos en los estudiantes, que se vean como autores de sus propios escritos y así desarrollar las competencias del lenguaje escrito.
- De acuerdo con esta investigación, y teniendo presente las limitaciones que se evidenciaron en el análisis de los resultados de las producciones de los estudiantes, se considera pertinente seguir trabajando con actividades que fortalezcan en los estudiantes los indicadores que evalúan la lingüística textual de las producciones, con el objetivo de que sus escritos lleven un hilo conductor que evidencie marcas de tiempo y espacio y aquellas palabras que sustituyen y facilitan nombrar a los personajes en el desarrollo de la historia.
- El docente debe permanecer en constante reflexión sobre sus prácticas en el aula para seguir transformando de forma positiva el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
- Buscar momentos para desarrollar actividades de forma colaborativa como una habilidad provechosa para la enseñanza del lenguaje escrito y otras áreas del saber.

7. Bibliografía

- Aldana, L.M. y Morales, C.H (2017). Narrativos de ciencia de ficción, con estudiantes de octavo grado. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Barragán, F. E., & Neira, S. M. (2009). *Caracterización de la enseñanza de la producción de textos escritos en la Básica Primaria de doce municipios de la provincia de Guanentá*. Guanentá : TAREPE, grupo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud de UNISANGIL.
- Bautista, A y Cortés, J (1999). Maestros y estudiantes generadores de textos. Cali, Colombia: escuela de estudios literarios – Colección impronta – Literatura y Pedagogía. Pp. 1 – 95.
- Camargo, Z.,Caro, M. A., & Uribe, G. (2011). Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos. Quindío: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 51-64.
- Camps, A. (2003). La construcción del conocimiento gramatical de los alumnos de secundaria a través de la investigación y el razonamiento. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 99-110.
- Cassany, D. (2008) *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires, Argentina: Paidós comunicaciones. (pp 1 – 97)
- Cassany, D., Luna, M., Sáenz, G., (2003) *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó. (pp 1 – 571)
- Cassany, D. (1993) *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama. (pp 1 – 129) *El Género del suspenso y el terror*. (2015) Recuperado de <http://www.megustaescribir.com/recurso/102/el-genero-de-suspenso-y-de-terror>

- Gil, G. y Santana, B. (1985) *Los modelos del proceso de la escritura*. Madrid, España. *Estudios de psicología* (19 – 20), pp 87 – 10.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Revista Forma y Función* N 9. (1996), páginas 13-37. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá.
- Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence. Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- ICFES. (2015). *Guía de Interpretación y Uso de Resultados de las pruebas SABER 3°, 5° y 9°*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2016). *Resultados Saber e ISCE de la Guajira (2'12 - 2015)*. Bogotá: Ministerio de educación Nacional.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de texto*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Jolibert, J., y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jurado. M., y Lugo, O. (2017). *De la tierra a marte. Una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos de ciencia ficción*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: fondo de cultura económica.
- Llorca, E (s.f). *El terror en la literatura*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf58905521.pdf>

- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development its cultural and social foundations*. . London: Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Pérez M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: MEN.
- Penguin Random House Grupo Editorial. (12 de marzo de 2015). *El género de terror*.
Obtenido de Recursos para escritores:
<http://www.megustaescribir.com/recurso/102/el-genero-de-terror>
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- Puello, D. V. (2014). La competencia escritural en estudiantes de quinto grado como resultado de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje: la poesía*. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* (nº 20 enero-junio, 2014 (electrónica)). Obtenido de rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/download/5661/5422
- Mazo, Y. (2013). El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita de los alumnos de quinto grado del Centro educativo Santa Inés del Monte del municipio de Cáceres. Cauca: Universidad de Antioquía.
- MEN. (1998). Lineamientos curriculares de la lengua castellana.
- MEN. (2002). Estándares Básicos de competencias en lenguaje.
- MEN. (2016). *Resultados pruebas saber en cada una de las áreas evaluadas por el ICFES*. Bogotá: Ministerio de educación Nacional.
- Monsalve, Y, y Pérez, M. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, (1) 60, 117-128.

Nieto Martínez, A.M., Carrillo Rodríguez, S. (2013). Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de textos de narrativos. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Pérez, M (2003) *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá, Colombia: ICFES. (pp 1 – 45)

Perrenoud, P. (1999). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: GRAÓ.

Pimiento Medina, M. (2012). Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a la lengua castellana. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Quintero, E., & Salazar, T. (2016). De héroes y Villanos. Una propuesta didáctica para la producción de textos narrativos mediados por las TIC. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Rincón, C. (s.f) La competencia comunicativa. Recuperado de

<http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

Sapir, E. (1921). *An Introduction of study of speech*. Ontario. Obtenido de

<http://www.ugr.es/~fmanjon/Sapir,%20Edward%20-%20Language,%20An%20Introduction%20to%20the%20Study%20of%20Speech.pdf>

Schon, D. (1988). El profesional reflexivo. Barcelona: Paidós.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass higher education series.
- Soto, J. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes del grado 4 y 5 de la básica primaria. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Vygotsky, L (1934). Pensamiento y Lenguaje. Recuperado de <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona.
- Vygotski, L. S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. . Madrid: Visor.
- Zavala, L (1989) Permanencia voluntaria. El cine y su espectador. Xalapa, Universidad Veracruzana.

8. Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA: Genero incertidumbre al escribir mis cuentos plasmados en un álbum institucional. Una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos cuentos de suspenso.</p>
<p>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</p> <p>General:</p> <p>Fortalecer la producción de textos narrativos tipo cuentos de suspenso teniendo en cuenta una situación real de comunicación, la superestructura y la lingüística textual de este tipo de texto.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leer y analizar cuentos de suspenso a partir de una situación real de comunicación, la superestructura y la lingüística textual de este tipo de texto. ✓ Identificar diferencias entre textos de suspenso con otros tipos de textos. ✓ Reconocer las características de los textos narrativos cuento de suspenso. ✓ Planear y escribir un cuento de suspenso teniendo en cuenta una situación real de

comunicación, la superestructura narrativa y los elementos de la lingüística textual de este tipo de texto.

- ✓ Revisar y reescribir los cuentos producidos teniendo en cuenta la situación real de comunicación, la superestructura narrativa y los elementos de la lingüística textual de este tipo de texto.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Contenidos Conceptuales:

- ✓ Tipología textual
- ✓ Género narrativo: Características
- ✓ Cuentos de suspenso, características y estructura
- ✓ Situación Comunicativa: enunciador, propósito, destinatario.
- ✓ La superestructura narrativa: estado inicial, fuerza de transformación y estado final.
- ✓ Lingüística textual: enunciación, progresión temática, anáforas.

Contenidos Procedimentales:

Planificar cada una de las actividades a desarrollar en las diferentes sesiones de la secuencia didáctica.

- ✓ Leer cuentos de suspenso para reconocer la situación real de comunicación, la superestructura narrativa y los elementos de la lingüística textual a través de una rejilla.
- ✓ Escribir textos teniendo en cuenta la situación real de comunicación

(enunciador, propósito y destinatario).

- ✓ Revisar la superestructura narrativa (estado inicial, fuerza de transformación y estado final) y los elementos de la lingüística textual (enunciatario, progresión temática, anáforas o sustitutos).
- ✓ Reescribir las producciones teniendo en cuenta las correcciones.
- ✓ Analizar películas del género de suspenso para reconocer sus características.
- ✓ Consultar textos de expertos
- ✓ Usar materiales audiovisuales para el desarrollo de algunas actividades.
- ✓ Recoger con sus abuelos insumos para la producción de sus cuentos de suspenso.
- ✓ Diligenciar rejillas de evaluación.
- ✓ Participar activamente de los conversatorios a lo largo de la secuencia didáctica.
- ✓ Publicar sus cuentos escritos para que los lectores accedan a ellos al finalizar la aplicación de la secuencia didáctica.

Contenidos Actitudinales:

- ✓ Respetar los acuerdos establecidos desde el inicio de la secuencia didáctica.
- ✓ Escuchar la palabra del otro.
- ✓ Respetar las producciones propias y ajenas.
- ✓ Interactuar de manera activa.
- ✓ Trabajar en equipo para lograr objetivos comunes.

- ✓ Cumplir con sus compromisos.
- ✓ Valorar los eventos pasados.
- ✓ Valorar la función social y la literatura de los cuentos narrativos.
- ✓ Recolectar información a través del trabajo de campo.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

- ✓ Aprendizaje colaborativo: Según, Jhonson, D. Y Jhonson, R. (1996) “Es un conjunto de métodos de instrucción para la aplicación en pequeños grupos de entrenamiento y desarrollo de habilidades mixtas donde cada miembro del grupo es responsable tanto en su aprendizaje como de los restantes miembros del grupo”. De esta forma los estudiantes se apoyaran en la planificación y realización de sus actividades generando así responsabilidad y compromiso individual.
- ✓ Construcción guiada del conocimiento: Según, Mercer, N. (1997) “proceso mediante el cual los profesores o el enseñante que guían el curso de construcción de aprendizaje de los alumnos sea exitoso; es necesario el intercambio de conocimiento de información entre profesor y alumnos”. Es muy importante mantener con los alumnos una conversación intencional y dirigida a ciertos objetivos respecto al aprendizaje.

- ✓ Tutorías entre iguales: Según, Durán, D. y Vidal, V. (2004) “Es un método de aprendizaje cooperativo, basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol respectivo del tutor o tutorado) con un objetivo común y compartido (adquisición de una competencia curricular) que se logra a través de un marco de relación planificada por el profesor”.
- ✓ Selección, lectura y análisis de diversos cuentos.

Sesión No 1: POSTULANDO Y FIRMANDO COMPROMISOS

OBJETIVOS: Presentar la secuencia didáctica a los estudiantes.

Motivar a los estudiantes en el contexto de la escritura significativa de textos narrativos tipo cuento de suspenso.

Establecer negociaciones didácticas con los estudiantes a través de un contrato.

APERTURA

Se acondiciona la sala de audiovisuales con decoración alusiva al tipo de cuento a manejar en la secuencia didáctica: imágenes de monstruos, castillos tenebrosos, esqueletos, gatos negros con ojos rojos, garras espeluznantes, paisajes nocturnos con luna llena, cementerios, momias. Para la proyección de una película infantil de terror “monster house de Steven Spielberg” con el fin de motivar a los estudiantes.

Después de vista la película se realiza un conversatorio donde los estudiantes expondrán lo que observaron, lo que más les gustó, cómo se sintieron con la decoración de la sala para llegar a definir unas conclusiones respecto a la actividad.

DESARROLLO

Luego la presentación del propósito de la secuencia didáctica “fortalecer la producción de textos narrativos tipo cuentos de suspenso teniendo en cuenta una situación real de comunicación, la superestructura y la lingüística textual de este tipo de texto”, haciéndole énfasis en la importancia de realizar unas actividades, para que por medio de ellas aprendan diferentes temas que facilitan el proceso de aprendizaje en la producción de textos narrativos.

Los estudiantes expresan su interés frente al desarrollo de las actividades participando con ideas que expresan su sentir.

A continuación con la ayuda de una dinámica, cada niño toma un papel de una bolsa, este papel tiene una imagen, de acuerdo con imagen se organizan los estudiantes en grupos de 5 con el fin de que escriban una lista de compromisos de carácter comportamental y compromisos con su aprendizaje para el desarrollo de estas actividades. Después un líder por equipos propone sus compromisos para al final entre todos escoger los más pertinentes.

Estos compromisos quedan escritos y expuestos en un lugar visible del aula de clases. De esta manera se establece el contrato didáctico, el cual será nuestra ruta para llegar a cumplir el sueño de escribir un cuento de suspenso para plasmar en un álbum institucional.

CIERRE

Se les presenta la tarea integradora “Genero incertidumbre al escribir mis cuentos plasmados en un álbum institucional. Una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos cuentos de suspenso”, con el fin de que en los mismos grupos diseñen una imagen en un octavo de cartulina que se identifique con ella, y así elegir la mejor entre todos para mostrarla como logotipo de la tarea integradora de la secuencia didáctica.

EVALUACIÓN

Seguimiento permanente de los compromisos establecidos en el contrato. Para esta sesión la evaluación se centra en la participación activa de los estudiantes en las distintas actividades y el interés demostrado a lo largo de ellas. Se les pregunta ¿Qué actividades realizamos? ¿Cómo fue mi comportamiento durante la sesión? ¿Me encuentro motivado frente al desarrollo del proyecto?

Sesión No 2: EXPLORANDO CONOCIMIENTOS

OBJETIVO

Evaluar de manera diagnóstica qué saben los estudiantes frente a los textos narrativos cuentos de suspenso.

APERTURA

Al iniciar la sesión se pide la participación ordenada de cada uno de los estudiantes, con la lectura unas historias que ya fueron escritas por ellos mismo con anticipación bajo la

consigna “Escribe un cuento de suspenso para ser leído por los estudiantes de 6 grado de la Institución Educativa Denzil Escolar”.

DESARROLLO

Luego, partiendo de las lecturas de cada una de sus historias de suspenso se realizara una mesa redonda para definir semejanzas y diferencias entre las historias relatadas por ellos.

Después la presentación de una película de suspenso (infantil) para motivar a los estudiantes en este tipo de historias y a responder la siguiente pregunta ¿En qué se parece o se diferencia la historia de la película con las que ustedes contaron? La participación de los estudiantes nos llevará a un conversatorio sobre el tema en el que se abordarán el escenario en el cual suceden los hechos, el tipo de personajes que aparecen, los hechos que constituyen una historia como esta, entre otros, de tal manera que se evidencie lo que los estudiantes conocen.

Individualmente cada estudiante intercambia su historia. Con el texto que recibe realiza el siguiente análisis respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Quién escribió el texto?

¿Para quién está escrito?

¿Con qué propósito está escrito?

¿De qué tema nos habla?

¿Qué tipo de texto?

CIERRE

El docente realiza la metacognición sobre el trabajo individual realizado en esta actividad para ver qué tanto sabe el estudiante sobre textos narrativos, cuáles son sus fortalezas y debilidades en el manejo de estos tipo de textos, si tienen claro e identifican los elementos de la situación de comunicación.

EVALUACIÓN

Responde el siguiente cuestionario:

- ✓ ¿Qué hicimos en esta actividad?
- ✓ ¿Cómo lo hicimos?
- ✓ ¿Qué aprendimos en la actividad?
- ✓ ¿Cómo lo aprendimos?
- ✓ ¿Cómo me comporté durante la actividad?
- ✓ ¿Qué debo mejorar con respecto a los compromisos ya pactados?
- ✓ ¿Qué fue lo que más te gustó de la actividad?

FASE DE EJECUCIÓN O DESARROLLO

A. MOMENTO DE LECTURA

Sesión No 3: INDAGANDO ENTRE TEXTOS NARRATIVOS LOS CUENTOS DE SUSPENSO

OBJETIVOS: Reconocer el contexto comunicativo de cuentos de suspenso y su intención como texto que narra situaciones de pánico.

APERTURA

Se mencionará y escribirá el objetivo de la sesión en el tablero con el fin de que los estudiantes tengan presente qué van a lograr al final de las actividades. Los estudiantes recuerdan los compromisos del contrato a través de la dinámica “Yo tengo un compromiso” que consiste en repetir la consigna cantada yo tengo un compromiso en (dice el primer compromiso) y se lo paso a (menciona el nombre de un compañero) y este debe decir la consigna yo tengo un compromiso en.....así hasta nombrar los compromisos definidos en el contrato. Al finalizar se da un fuerte aplauso.

Seguidamente, Después de mencionar cada compromiso en la actividad anterior el docente continua la sesión con la lectura de un texto “La mano disecada” de Edgar Allan Poe (Anexo No. 1). La cual nos servirá como texto de análisis para comprender el contexto de este tipo de cuento.

DESARROLLO

El docente entregará el taller a los estudiantes antes de la lectura del texto para responder.

- ✓ Partiendo del título y la imagen del texto escriba las ideas que le sugiere sobre el contenido del texto.
- ✓ ¿Cómo serán los personajes del texto que leerás a continuación?

Durante la lectura del texto responda las siguientes preguntas:

a. Pregunta de anticipación

- ✓ ¿Cómo creen que continúa la historia?

b. Preguntas literales:

- ✓ ¿Quiénes y en donde estaban reunidos al iniciar el texto?
- ✓ ¿Describe la mano disecada que saco el amigo del bolsillo?

c. Preguntas inferenciales:

- ✓ ¿Cómo era la relación entre los jóvenes de la historia?
- ✓ ¿Qué opinas del hecho que uno de ellos tuviera en su bolsillo una mano disecada?
- ✓ ¿Cuál sería tu reacción ante esta situación?

Después de leído el texto:

a. Preguntas anticipación:

- ✓ ¿Existe alguna relación, similitud o afinidad entre lo que ustedes se imaginaron y la forma como el autor desarrolla la historia?

b. Preguntas literales:

- ✓ ¿Dónde ubicó Pedro la mano disecada al llegar a su casa?
- ✓ ¿Cuál fue la reacción del dueño de la casa al ver la mano disecada?
- ✓ Describe el aspecto de Pedro cuando el amigo llega a su habitación.

c. Preguntas referenciales:

- ✓ ¿Creen que la acción de Pedro al apropiarse de la mano disecada fue lo correcto?, ¿por qué?
- ✓ ¿Cuál es tu opinión sobre lo sucedido en la habitación de Pedro?

- ✓ ¿Qué otro final le darías a la historia?

Se pasa a realizar lectura compartida en voz alta con todo el grupo, para luego dar respuesta a la siguientes preguntas de forma participativa, se toman apuntes de la conclusión de cada respuesta y se escribe en el tablero analizando de esta forma los elementos del contexto: enunciador, destinatario y propósito del texto.

- ✓ ¿Cuál creen que es el propósito del autor?
- ✓ ¿Quién escribió el texto “la mano disecada”?
- ✓ ¿Para quién se escribió el texto?

Se inicia una segunda actividad enumerándose de 1 a 5 los estudiantes se reúnen en grupos para recibir una copia con un texto específico. Dentro de cada grupo los estudiantes tendrán una función: Dinamizador (mantiene el equipo enfocado en la tarea), Moderador (mide el tiempo de la actividad), Portavoz (comparte las conclusiones del grupo), Secretario (toma notas de las ideas del grupo), Facilitador (recibe y regresa los materiales completos de cada actividad).

- ✓ Texto narrativo: La tentación de Kimaku.
- ✓ Texto argumentativo: Ensayo “Retos de la contaminación Ambiental”.
- ✓ Texto descriptivo: El Tiranosaurio

- ✓ Texto informativo: Jóvenes investigadores comparten experiencias en Japón
- ✓ Texto instructivo: Receta de Buñuelos.

(Anexo 2)

Con el texto recibido por grupos , leer y responder las siguientes preguntas:

¿Quién escribió el texto?

¿Para quién está escrito?

¿Con qué propósito está escrito?

¿De qué tema nos habla?

¿Qué tipo de texto?

El portavoz de cada grupo presenta el cuestionario con las respuestas ante sus compañeros trabajadas de acuerdo al texto asignado.

En el tablero se presenta una rejilla para anotar las respuestas de cada grupo y así entre todos identificar las diferencias entre cada tipo de texto con esa participación y la voz del docente se concluye definiendo características de la tipología textual. (Anexo 3)

CIERRE

En una rejilla realizada en papel bond los estudiantes completan la información relacionada sobre los diferentes textos manejados en los grupos:¿para quién está escrito

el texto?¿quien escribió el texto? ¿Cuál es el propósito del autor al escribir el texto? La maestra recoge todos los comentarios de las actividades realizadas con el fin de aclarar los conceptos de enunciador, destinatario y propósito en un texto, es decir, aclarar que todo texto trae consigo una situación comunicativa implícita y que un buen lector debe identificarla, así como un escritor debe partir de ella para poder elaborar un texto de forma adecuada. Junto con los estudiantes se construye en el tablero una definición para cada elemento de la situación de comunicación.

EVALUACION

Responder las siguientes preguntas en parejas para evaluar la sesión.

- ✓ ¿Qué aprendimos en la actividad?
- ✓ ¿Cómo lo aprendimos?
- ✓ ¿Cómo me comporte durante la actividad?
- ✓ ¿Qué debo mejorar con respecto a los compromisos ya pactados?
- ✓ ¿Qué fue lo que más te gustó de la actividad?

Sesión No 4: CONOCIENDO DE LOS CUENTOS DE SUSPENSO.

OBJETIVO: Reconocer la estructura del cuento de suspenso.

APERTURA

La docente en el tablero coloca un papel bond con el título **TEXTO NARRATIVO**, con el propósito de que cada estudiante libremente escriba una característica de este tipo de texto.

Luego, un estudiante hace lectura de estas características definidas por todos.

DESARROLLO

En parejas se retoma el texto narrativo “la mano disecada” de Edgar Allan Poe, con el propósito de que sepan cómo se encuentra construido el texto narrativo, Ellos reciben una copia del texto y recortando hacen la división teniendo en cuenta las respuestas a las siguientes preguntas:

- 3 ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué?
- 4 ¿Qué problema ocurre en la historia?
- 5 ¿Cómo se solucionó el problema? ¿Cómo terminó la historia?

Cada grupo plasma de forma creativa los recortes del texto en un papel bond y sustenta la forma como dividió el texto.

Al finalizar la sustentación de cada grupo se realiza una conclusión, a partir de dicho ejercicio, se pretende que los estudiantes comprendan lo que implica el estado inicial, la fuerza de transformación y el estado final del cuento, de manera inferencial.

Después, se unen de a dos parejas para formar grupos de 4 estudiantes, a cada grupo se le entregan un material (revistas, periódicos, tijeras, pegante, un pliego de papel bond, marcadores) con el taller trabajado en la actividad anterior para que haciendo uso de imágenes recortadas organicen y representen la estructura del cuento “la mano disecada” de Edgar Allan Poe.

Esta actividad al terminar se expone a todo el grupo ubicando cada trabajo en los espacios de las paredes del salón de clases, para que los estudiantes las observen y evalúen el trabajo de sus compañeros.

Al terminar se participa dando sus apreciaciones de cada trabajo, y así llegar a definir de forma colaborativa los elementos de la estructura del texto narrativo (estado inicial, fuerza de transformación, estado final) con la aclaraciones por parte de la docente.

CIERRE

Se organiza tres grandes grupos para que cada uno represente por medio de un drama la estructura del texto narrativo. Haciendo uso de vestuario, organización del escenario, preparación guiones de los personajes. Esto con fin de recordar y dejar claridades acerca de la temática de la sesión.

EVALUACION

Se evalúa la sesión respondiendo las siguientes preguntas del cuestionario:

- ✓ ¿Qué hicimos en esta actividad de reconocimiento de la estructura del cuento de suspenso?
- ✓ ¿Cómo identificaron esta estructura?
- ✓ ¿Qué aprendimos en el desarrollo de esta actividad?
- ✓ ¿Qué estrategias se usaron?
- ✓ ¿Cómo fue mi participación en el desarrollo de la actividad?
- ✓ ¿Qué aspectos debo mejorar con respecto a los compromisos pactados?
- ✓ ¿Qué aspectos positivos destacas del desarrollo de esta actividad?

Sesión No 5: ORGANIZANDO EL TEXTO

OBJETIVO: Identificar las marcas textuales de espacio y tiempo, anáforas y progresión temática en un texto narrativo tipo cuento.

APERTURA:

Se inicia la sesión con la siguiente actividad, dividiendo el curso en grupos de 4 estudiantes. Se hace entrega un sobre con diferentes párrafos de los hechos del cuento “Hansel y Gretel” de los Hermanos Grimm para que en un papel bond los organicen y peguen según el orden temático del cuento. Después cada grupo expone ante el curso su actividad. Se termina con la lectura del cuento. (Anexo 4)

DESARROLLO: Con el texto “la mano disecada” de Allan Poe se sacaron 11 oraciones con momentos claves del cuento para que el estudiante las organice teniendo en cuenta la progresión temática de la historia, el alumno identifica la primera oración, la siguiente y así sucesivamente (ubicando sobre el guión el número según el orden de las oraciones. Una vez que tenga las oraciones ordenadas leerán el texto completo para luego comparar con el original, y así determinar si el texto cumple con la progresión temática.

___No estaba muerto, pero su aspecto era horrible. Tenía los ojos desmesuradamente abiertos; sus pupilas dilatadas parecían mirar fijamente y con espanto indecible una cosa pavorosa y desconocida;

___Como ya nada tenía que hacer allí, tome al día siguiente el camino de regreso a París, no sin antes a ver dejado cincuenta francos al anciano para que celebrase misas en sufragio del alma de aquel muerto cuya sepultura habíamos turbado.

___Un día vinieron a buscarme con urgencia, diciéndome que estaba mucho peor. Lo encontré agonizando. Permaneció durante dos horas muy tranquilo; de pronto, saltó de la cama, a pesar de nuestros esfuerzos, y grito, estirando los brazos, presa de un terror espantosa.

___¡ Ay, señor!___ exclamó sollozando ¡Han asesinado a mi pobre amo!

___! Fíjense!___ exclamó uno de los enterradores___ A este tunante le dieron un hachazo en la muñeca, y aquí está la mano cortada.

___Y diciendo y haciendo, sacó del bolsillo una mano disecada.

___y cayó muerto de cara al suelo.

___¿Y tu mano? ___has tenido que verla al tirar de la campanilla, porque la puse anoche allí, cuando llegué a casa.

___cuatro días más tarde me paseaba yo tristemente en el cementerio, donde se le iba a dar sepultura; me acompañaba el anciano sacerdote que le había dado las primeras lecciones.

___Aquella noche dormí mal, estaba agitado, nervioso; varias veces me desperté sobresaltado y llegue a imaginarme que había entrado en mi habitación un hombre;

___Un amigo mío, Luis R., tenía reunidos en su casa una noche hará cosa de ocho meses, a varios camaradas del colegio.

___ Leíase al día siguiente en el mismo periódico: “Al cabo de dos horas de cuidados asiduos del doctor Bordeau, el joven Pedro B., víctima del horrible atentado que relatábamos ayer, recobró el conocimiento.

___ Amigos míos___ dijo el sacerdote___ dejen a los muertos en paz y vuelvan a tapar ese féretro. Cavaremos en otro lugar la fosa del señor Pedro.

___Se abre súbitamente la puerta y entra como un vendaval uno de mis amigos de la infancia: ¿A que no adivinan de dónde vengo? exclamo enseguida.

___A eso de las seis de la mañana; salté de la cama al sentir que llamaban violentamente a mi puerta.

Como una segunda actividad, haciendo uso del video vean se proyecta la historia de Hansel y Gretel, copia que tendrán los niños, se lee el texto, para luego ir subrayando con color verde, con la participación de todos las palabras que reemplazan los nombres de los personajes e identificarlos; haciendo de esta actividad un trabajo colaborativo. (ANEXO 5).

Después, por parejas de estudiantes le facilita una copia de la historia “la mano disecada” de Allan Poe, después de leída pasan a subrayar las palabras con color verde que en el transcurso del texto reemplazan el nombre de los personajes al terminar la actividad se interactúa para comparar respuestas. (ANEXO 6).

Para la siguiente actividad se retoma la lectura de Hansel y Gretel esta vez con el propósito de resaltar con color azul las palabras que señalen los lugares en que ocurren los hechos de la historia y con color naranja las palabras que hablan del tiempo cronológico.

Seguidamente de forma individual el estudiante lo hace con la lectura la mano disecada de Alan Poe como una actividad de meta cognición, resaltando con el color azul las palabras que señalen los lugares en que ocurren los hechos de la historia y con color naranja las palabras que hablan del tiempo cronológico.

CIERRE

Represente con ilustraciones los sucesos más relevantes del cuento “La mano disecada”, para socializar ante el grupo.

EVALUACIÓN:

- ✓ ¿Qué hicimos en esta actividad de organización de texto?
- ✓ ¿Cómo desarrollamos la actividad?
- ✓ ¿Qué aprendimos al desarrollar esta actividad?
- ✓ ¿Cómo lo aprendimos?
- ✓ ¿Cómo fue mi comportamiento?
- ✓ ¿Qué aspectos de los compromisos pactos incumplí?
- ✓ ¿Qué fue lo que más te gusto de la actividad?

A. MOMENTO DE ESCRITURA

Sesión No 6: Planifica tu cuento de suspenso.

OBJETIVO: Planear la escritura de un cuento de suspenso.

APERTURA: Active conocimientos previos. Mediante una lluvia de ideas los estudiantes responderán las siguientes preguntas: ¿Qué pasos se deben seguir antes de empezar a escribir un texto?, las respuestas se anotaran un pliego de papel bond:

Respuestas que llevan al docente a definir las siguientes preguntas como guía de planeación del texto a escribir:

- Definir con claridad el tema ¿sobre qué van a narrar?
- Pensar en el propósito que tendrá el texto ¿Por qué y para qué voy a narrar sobre ese tema?
- Pensar a quién irá dirigido ¿Quién será el lector el texto?
- Pensar que es lo que quiero contar exactamente con el tema ¿Qué se quiere contar o narrar?
- Finalmente se pregunta ¿Por qué es importante planificar la escritura?

Esto con el fin de definir qué se debe tener en cuenta al planear la escritura de un texto

narrativo:

- a. ¿A quién le voy a escribir? (Destinatario)
- b. ¿Cuál es el propósito del texto? (Propósito)
- c. ¿Quién escribe el texto? (Enunciador)

DESARROLLO:

Teniendo en cuenta que se está planificando un texto narrativo es importante invitar a los estudiantes a utilizar su imaginación como una estrategia de motivación en el proceso de escritura. Planea tu texto con la siguiente pauta. Cada estudiante planifica la producción de su cuento de suspenso a través de una rejilla. (Anexo 7).

¿Cuándo sucede la historia?

¿Dónde sucede la historia?

¿A qué se refiere la historia?

¿Qué sucede al comienzo de la historia?

¿Cuál es y describe el personaje principal?

¿Cuáles son los personajes secundarios?

¿Cuál es el problema que tienen los personajes?

¿Cómo se resuelve el problema?

¿Qué sucede al final de la historia?

Dibuja a tu personaje principal

Escribe un título para el cuento de suspenso que escribirás. Título que podrá modificar al final, si lo ves necesario

Los estudiantes socializaran ante sus compañeros las respuestas de cada pregunta y después se hará uso de una rejilla de revisión y sugerencias, entre ellos mismos.(Anexo 8)

CIERRE:

El docente hará la revisión de la planificación después de la sugerencia de sus compañeros, para realizar la calificación respectiva a la actividad y pasar a la escritura del cuento de suspenso.

EVALUACIÓN: Esta evaluación se realiza en grupos de 6 estudiantes, cada grupo responde el cuestionario para luego, participar de la socialización con la responsabilidad de solo una respuesta (el número de su grupo), que será complementada con la participación activa de los demás grupos.

¿Qué aspectos positivos resaltas del desarrollo de actividad de planeación?

¿Qué aspectos negativos se presentaron en el desarrollo de la actividad de planeación de su texto?

¿Qué aprendieron en el desarrollo de esta actividad?

¿Cumplí con los compromisos pactados en el contrato didáctico para el desarrollo de la

actividad?

¿Cómo te pareció la dinámica utilizada para el desarrollo de la actividad?

Sesión No 7: Usa tu imaginación y escribe una historia de suspenso.

OBJETIVO: Escribir o textualizar el cuento de suspenso.

APERTURA: Se inicia la sesión con una mesa redonda donde los estudiantes en un conversatorio resaltan los aspectos importantes a tener en cuenta al planificar la escritura de un texto.

Seguidamente cada estudiante realiza la exposición del tema de su cuento de una manera creativa, actividad que ha sido preparada con anticipación.

DESARROLLO: Teniendo en cuenta la planificación de su cuento de suspenso, inicie con la escritura del primer borrador en su cuaderno de lenguaje. ¿Qué se debe tener presente al momento de escribir?, los estudiantes participan haciendo una lista de lo que deben tener en cuenta: tomar la posición de autor, a quien le va a escribir y que el propósito sea generar suspenso; con relación a la estructura del texto, debe tener un estado inicial, una situación que transforme el estado inicial, y un estado final, y con respecto a la lingüística textual tendrán en cuenta la progresión temática, reflejada en la

coherencia y sentido de la escritura, el espacio y tiempo donde se desarrollan los hechos, y las anáforas o sustitutos que remplazan a los personajes a medida que se nombran en el texto.

EVALUACIÓN:

¿Cómo me sentí con el desarrollo de esta actividad de escritura?

¿Qué opino de que mi compañero o compañera revise mi escritura?

¿Cumplí con los compromisos pactados en esta sesión?

¿Acepte las observaciones hechas por los compañeros?

Sesión No 8: Reviso para reescribir mi cuento de suspenso.

OBJETIVO: Revisar y reescribir los cuentos producidos teniendo en cuenta la situación real de comunicación.

APERTURA: Para la apertura de esta sesión de revisión y reescribir cada estudiante recibe su texto y la rejilla (ANEXO 9) de revisión para que analice cuales fueron sus

fallas en la escritura de su cuento de suspenso, y pueda participar del conversatorio general sobre los resultados de su rejilla. De esta forma la docente identifica las fallas a tener en cuenta para el proceso de metacognición y así reforzar en la temática correspondiente a la situación de comunicación y el estudiante pueda pasar a la sesión de reescribir el cuento de suspenso.

DESARROLLO:

En las actividades de desarrollo se inicia con la presentación de uno de los textos en papel bond que para que con la participación activa de todos observen e identifiquen la situación de comunicación.

¿En el texto se evidencia el propósito de generar suspenso o incertidumbre en el lector?

La docente pasa a dar las indicaciones para el desarrollo de la sesión. Reescribe tu texto en tu cuaderno de lenguaje, mejorando los aspectos marcados. Recuerda cuidar la coherencia y el sentido de lo que quieres decir, para que todos puedan leer lo que escribiste. Esta actividad será realizada fuera del salón de clases en un espacio abierto, creando un ambiente diferente para su motivación y concentración en la escritura de su siguiente versión del texto.

Al terminar la reescritura dibujen alguna escena preferida del cuento.

CIERRE:

Para dar fin a la sesión haciendo uso de la técnica grupal “mesa redonda”, cada estudiante expresa de forma oral la situación real de comunicación, a través de la respuesta a las siguientes preguntas: ¿Para quién escribió el texto? ¿Con qué propósito lo escribió? ¿Quién lo escribió?. Estas intervenciones serán acompañadas por apreciaciones del docente.

EVALUACIÓN:

Siguiendo con la evaluación de la sesión los niños participan escribiendo en sus cuadernos de lenguaje los aspectos positivos y los aspectos negativos que se dieron en el desarrollo de las actividades de esta sesión. Estos aspectos deben abarcar también el cumplimiento o el incumplimiento de los compromisos pactados en el contrato didáctico.

Sesión No 9: Enfócate en la superestructura y reescribe tu cuento de suspenso.

OBJETIVO: Revisar y reescribir los cuentos producidos teniendo en cuenta la superestructura de los textos narrativos.

APERTURA: Para dar inicio a la sesión de revisar y reescribir el cuento teniendo en

cuenta la superestructura de los textos narrativos tipo cuentos, la docente trae a consideración el tema desarrollado en la sesión 4 “conociendo de los cuentos de suspenso “ con el objetivo de que los estudiantes participen activamente dando sus ideas de como diferenciar cada una de las partes de la estructura de un texto narrativo y de esta forma llegar a la conclusión de que este tipo de textos tienen un estado inicial, como la parte del texto que muestra el inicio y la descripción de los personajes, una fuerza de transformación, situación o fenómeno que transforma ese estado inicial del personaje buscando generar incertidumbre en el lector y un estado final que dice como el personaje enfrenta y resuelve esta situación y lleva la historia a su final.

DESARROLLO:

Después de retomar saberes sobre la estructura de los textos narrativos, pasan a realizar lectura mental de cada uno de los cuentos de suspenso con el fin de que haciendo uso de tres colores diferentes señalen la estructura dentro de la historia. Luego en parejas intercambian los cuentos para que apliquen una rejilla de evaluación y así revisar la superestructura del texto narrativo. (ANEXO 10).

- ✓ En el estado inicial, ¿describe los personajes, el lugar donde ocurren las acciones y el inicio de la historia?
- ✓ Los personajes, ¿enfrentan un problema?
- ✓ Se evidencia una situación o fenómeno que genere incertidumbre, temor o miedo.
- ✓ ¿Se resuelve el problema en el estado final?
- ✓ En el estado final, se describe el cierre de la historia y el personaje después de

enfrentar la situación de conflicto?

- ✓ ¿Escribe puntos al finalizar las oraciones y los párrafos?
- ✓ ¿Son coherentes los verbos con su sujeto?

Seguidamente, los estudiantes comparten las observaciones con respecto a los resultados de la rejilla del cuento en los mismos grupos, y toman apuntes para pasar a la actividad de reescribir. Estas observaciones se complementan con la participación del docente en cada pequeño grupo.

Al terminar este análisis el estudiante inicia con la actividad de reescribir su cuento de suspenso teniendo en cuenta las observaciones pertinentes.

CIERRE

Para el cierre se utiliza la dinámica de sacar al azar de una bolsa una tira de papel. En las tiras de papel están escritas las siguientes preguntas: ¿Cuál es el inicio de la historia? ¿Cómo describe el personaje de la historia? ¿Cuál fue la situación que causó incertidumbre en la historia? ¿Cómo enfrentó la situación el personaje de la historia? ¿Cómo terminó la historia? Cada estudiante toma el papelito en la cual debe responder de manera ordenada ante sus compañeros. Esta actividad de cierre se hace fuera del salón de clases.

EVALUACIÓN: En la evaluación de la sesión los estudiantes reflexionan sobre el

cumplimiento de los compromisos pactados en el contrato didáctico.

¿Que aprendieron con el desarrollo de estas actividades?

Sientes que has avanzado en la producción del cuento de suspenso?

¿Las actividades desarrolladas fueron claras para mejorar sus escritos?

Sesión No 10: Revisando la lingüística textual, genera suspenso reescribiendo tu cuento.

OBJETIVO: Revisar y reescribir los cuentos producidos teniendo en cuenta la lingüística textual en los textos narrativos.

APERTURA: Para iniciar esta sesión realizamos una mesa redonda con el objetivo que cada estudiante haga lectura oral de su versión del cuento. Seguidamente, la docente realiza las siguientes preguntas para explorar saberes previos: ¿Qué entienden por progresión temática? ¿A qué se refiere el espacio dentro de un texto narrativo? ¿Cómo se determina el tiempo dentro de un texto narrativo? ¿Qué entiendes por anáforas o sustitutos? Estas respuestas se irán escribiendo en el tablero por la secretaria(o) de la mesa redonda para al finalizar definir con la participación del docente los diferentes conceptos que intervienen en la lingüística textual.

DESARROLLO: Después con uso del video been se hace la revisión y aplicación de la

rejilla a un cuento con la participación de todo el grupo, con el objetivo de que cada estudiante entienda la forma como va a revisar y así lo haga con el cuento del compañero que se le asigne. (ANEXO 11).

¿En el texto, se describen los lugares donde ocurren los hechos o acontecimientos?

¿Se evidencian marcas de tiempo dentro del texto?

¿Hace uso de los conectores?

¿En el texto, se conserva el mismo tema?

¿Hace uso de anáforas o sustitutos en el texto?

Seguidamente se intercambian los textos entre ellos mismos para leerlos y aplicar la rejilla de revisión y evaluación de la lingüística textual y realizar las respectivas observaciones. Los niños regresan el cuento con la rejilla de evaluación a su compañero, para que revisen las observaciones. La docente hará las observaciones a cada estudiante ubicándose con ellos, mientras que los demás niños realizan dibujos que identifiquen cada parte de la estructura de su texto. Estos los usaran para ilustrar su última versión para la publicación en el álbum institucional. Esta actividad con el objetivo también de que la docente pueda dar acompañamiento a cada estudiante con la revisión y asesorar para luego pasar a reescribir su cuento.

CIERRE: El estudiante realiza la reescritura de su cuento teniendo en cuenta las observaciones hechas por su compañero y la docente, de acuerdo con la lingüística textual.

EVALUACIÓN: Esta evaluación se realiza de forma oral, los estudiantes responderán las siguientes preguntas:

¿Cómo se sintieron con el desarrollo de las anteriores actividades?

¿Cómo ha sido su experiencia de autor de un cuento de suspenso?

¿Qué aspectos positivos o negativos tiene el hecho de que la rejilla de evaluación de su texto la aplique un compañero?

¿Cumplí con los compromisos pactados en el contrato didáctico?

¿La asesoría del docente fue clara para continuar con la reescritura de su texto?

Sesión No 11: Genera suspenso con tu cuento

OBJETIVO: Presentar y cerrar la secuencia didáctica con la publicación de los cuentos de suspenso en un álbum institucional.

APERTURA: En esta actividad los estudiantes realizan retoques a su última versión del cuento de suspenso, teniendo en cuenta, uso de mayúsculas, ortografía de las palabras haciendo uso del diccionario, signos de puntuación, dibujos que hacen parte de su historia, elección del título para su cuento, imagen de la presentación del cuento.

DESARROLLO: En el salón de clases organizado en mesa redonda se realiza una actividad donde los mismos niños decoran con las imágenes alusivas a este tipo de cuentos (suspense); entonando la canción del contrato didáctico se usa para realizar la lectura al azar de los diferentes cuentos producidos por ellos en el desarrollo de esta secuencia didáctica. De esta forma se hace oficial ante el grupo la presentación de su cuento de suspense.

En una segunda actividad se adecua la sala de audiovisuales con la misma decoración para la presentación ante un inventado especial de la institución la disertación con el informe de lo desarrollado en la secuencia didácticas y evidencias fotográficas, esta sustentación la realizarán dos estudiantes del grupo, seguidamente otros tres estudiantes hacen lectura de sus cuentos de suspense.

Después la entrega oficial del álbum “Genera suspense con tu cuento”, con las diferentes producciones de los estudiantes de los cursos 5-01 sede Dividivi, y 5-02 sede Tawaira año 2017.

- **CIERRE:** Este álbum se expone en un stand ya organizado con anticipación en un lugar visible de cada sede para ser mostrado a toda la comunidad educativa y será guiado por los estudiantes autores de los cuentos de suspense. Que al final reposará en la biblioteca de la institución como evidencia de que los niños si pueden producir sus propios cuentos.

EVALUACIÓN:

En mesa redonda se realiza en un conversatorios teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

¿Qué aprendimos en esta sesión?

¿Qué fue lo más difícil al momento de escribir tu cuento?

¿Qué fortalezas tuvieron a lo largo del proceso de escritura?

¿Cumplimos con el objetivo general de la secuencia didáctica?

¿Qué aprendimos durante la secuencia didáctica?

¿Cumplieron con el contrato didáctico?

¿Qué fue lo más agradable del trabajo propuesto y qué cambiarías?

¿Están listos para presentar el cuento de suspenso en el álbum institucional?

FASE DE EVALUACIÓN Y CIERRE

La evaluación de los estudiantes se realizará de forma permanente en el transcurrir de la secuencia teniendo en cuenta los compromisos de carácter comportamental y compromisos con su aprendizaje para el desarrollo de estas actividades propuestas, además constante supervisión de las producciones escritas darán la base para un buen desempeño didáctico y la apropiación positiva de las temáticas manejadas en cada una de las diferentes sesiones, desde esta perspectiva habrá que utilizar instrumentos que

faciliten a los estudiantes tomar conciencia de sus aprendizajes, y debilidades individuales y colectivas, buscar estrategias para resolverlas, y de esta manera la evaluación estará fundamentada en el proceso, los avances, cambios y progresos en la producción de los cuentos de suspenso.

Ane
xo
2
Reji
lla
par
a la
val
ora
ció
n de

la producción de textos narrativos cuentos de suspenso.

NIVEL	CRITERIO	Puntaje			TOTAL
		3	2	1	
SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	En el texto se relatan sucesos que generan suspenso o incertidumbre en quien lee.				
	En el texto el autor firma y logra asumir la voz de un narrador que relata sucesos de suspenso.				
	En el texto se utilizan expresiones y/o léxico claro y adecuado.				
SUPER-ESTRUCTURA	En el texto se presenta el contexto y las condiciones iniciales de los personajes.				
	En el texto se evidencian fuerzas de transformación que alteran el estado inicial de la historia y generan incertidumbre, anticipación o curiosidad.				
	En el texto se presenta un estado final que da cuenta de cómo quedan los personajes al final, en relación con el estado inicial.				

LINGÜÍSTICA TEXTUAL	En el texto aparecen correctamente utilizadas, marcas de espacio y tiempo en el que se desarrollan los acontecimientos.				
	En el texto se evidencia la progresión temática de la historia guardando el sentido lógico y generando incertidumbre, anticipación o curiosidad.				
	En el texto se utilizan correctamente anáforas o sustitutos que permiten situar e identificar de qué o de quién se habla en la historia.				
TOTAL					

Anexo 3 Cuento de “La mano disecada” de Edgar Allan Poe

LA MANO DISECADA

Un amigo mío, Luis R., tenía reunidos en su casa una noche, hará cosa de ocho meses, a varios camaradas de colegio. Bebíamos ponche y fumábamos, hablando de literatura y pintura y contando de cuando en cuando anécdotas jocosas, como es habitual en reuniones de gente joven. Se abre súbitamente la puerta y entra como un vendaval uno de mis buenos amigos de la infancia:

—¿A que no adivinan de dónde vengo? —exclamó en seguida.

—Apuesto a que vienes de Mabilie —contesta uno.

—¡Caray! Vienes demasiado alegre; acabas de conseguir dinero prestado, has enterrado a un tío tuyo o has empeñado el reloj —dice otro.

—Estabas ya borracho, y como te ha dado en la nariz el ponche de Luis, has subido a su casa para emborracharte de nuevo —contesta un tercero.

—No dan en el clavo; vengo de P., en Normandía, donde he pasado ocho días, y traigo de allí a un gran criminal, amigo mío, que les voy a presentar, con su permiso.

Y diciendo y haciendo, sacó del bolsillo una mano disecada. Era una mano horrible, negra, seca, muy larga y como si estuviese crispada; los músculos, extraordinariamente poderosos, estaban sujetos, interior y exteriormente, por una tira de piel apergaminada; las uñas amarillas, estrechas, cubrían aún las extremidades de los dedos; todo aquello olía a criminal desde una legua de distancia.

—Verán—dijo mi amigo—. Vendían hace unos días los cachivaches de un viejo brujo, muy conocido en la comarca; todos los sábados iba a su aquelarre montado en su palo de escoba, practicaba la magia blanca y la magia negra, hacía que las vacas diesen leche azul y las obligaba a llevar la cola igual que el compañero de San Antonio. Lo cierto es que aquel tunante sentía gran apego hacia esta mano; aseguraba que había pertenecido a un célebre criminal que fue ajusticiado el año mil setecientos treinta y seis, por haber tirado de cabeza a un pozo a su mujer legítima, en lo cual no creo que anduviese descaminado; después ahorcó del campanario de la iglesia al cura que los casó. Realizada esta doble hazaña, se lanzó a correr mundo, y durante su carrera, corta pero bien aprovechada, desvalijó a doce viajeros;

asfixió, ahumándolos, a una veintena de frailes, y convirtió en serrallo un monasterio de religiosas.

—Y ¿qué vas a hacer con esa monstruosidad? —gritamos todos a una.

—¿Qué? Verán. Voy a ponerla de tirador de la campanilla de la puerta, para asustar a mis acreedores.

—Amigo mío —dijo Henry Smith, un inglés grandulón y flemático—, en mi opinión, esa mano es carne de indio, conservada por un procedimiento nuevo; te aconsejo que la hiervas para hacer caldo.

—Basta de burlas, caballeros —dijo con la mayor seriedad un estudiante de medicina que estaba a dos dedos de la borrachera—; y tú, Pedro, el mejor consejo que puedo darte es que hagas dar tierra cristianamente a ese despojo humano, no vaya a ser que su propietario venga a reclamártelo, sin contar con que quizá esa mano haya adquirido malos hábitos. Ya conoces el refrán: "El que ha matado, matará".

—Y el que ha bebido, beberá —intervino el anfitrión, y acto seguido escanció al estudiante un vaso grande de ponche, que éste se echó al cuerpo de un trago, rodando luego, borracho perdido, debajo de la mesa.

Risas formidables acogieron aquella salida, y Pedro alzó su vaso saludando a la mano:

—Brindo —dijo— por la próxima visita de tu dueño. Se cambió de conversación, y cada cual se retiró a su casa.

Al día siguiente tuve que pasar por su puerta y entré a visitarlo; eran cerca de las dos, y me lo encontré leyendo y fumando.

—¿Cómo sigues? —le pregunté.

—Muy bien —me contestó.

—¿Y tu mano?

—Has tenido que verla al tirar de la campanilla, porque la puse anoche allí, cuando llegué a casa. A propósito: se conoce que algún imbécil quiso jugarme una chuscada, porque a eso de la medianoche empezaron a alborotar a mi puerta; pregunté quién era, pero como nadie me contestó, volví a acostarme y me dormí.

En aquel mismo instante tocaron la campanilla; quien llamaba era el propietario de la casa, individuo grosero y muy impertinente. Entró sin saludar.

—Caballero le dijo a mi amigo—, hágame el favor de quitar en el acto esa carroña que ha colgado usted del cordón de la campanilla, porque de lo contrario me veré obligado a despedirlo.

—Caballero —le contestó Pedro, con gran solemnidad—, ha insultado usted a una mano que no merece ser tratada así, porque perteneció a un hombre muy bien educado.

El propietario dio media vuelta y se marchó como había entrado. Pedro fue tras él, descolgó la mano y luego la ató a la cuerda de la campanilla que tenía en la alcoba.

—Así está mejor —dijo—. Esta mano, lo mismo que el *morir habemos* de los trapenses, me hará pensar en cosas serias cuando me vaya a dormir.

Permanecí una hora con mi amigo, me despedí de él y regresé a mi casa.

Aquella noche dormí mal, estaba agitado, nervioso; varias veces me desperté sobresaltado y hasta llegué a imaginarme que había entrado en mi habitación un hombre; me levanté a mirar dentro de los armarios y debajo de la cama; finalmente, cuando empezaba a quedarme transpuesto, a eso de las seis de la mañana, salté de la cama al sentir que llamaban violentamente a mi puerta. Era el criado de mi amigo; venía a medio vestir, pálido y

tembloroso.

—¡Ay, señor! —exclamó sollozando—. ¡Han asesinado a mi pobre amo!

Me vestí a toda prisa y corrí a casa de Pedro. La encontré llena de gente que discutía muy agitada; estaban como en ebullición, todos peroraban, relatando el suceso y comentándolo cada cual a su manera. Llegué con grandes dificultades hasta el dormitorio de mi amigo, di mi nombre y me permitieron la entrada. Cuatro agentes de policía estaban de pie en el centro de la habitación, con el carnet en la mano; examinaban todo, cuchicheaban entre sí de cuando en cuando y escribían; dos médicos conversaban cerca de la cama en que Pedro yacía sin conocimiento. No estaba muerto, pero su aspecto era horrible. Tenía los ojos desmesuradamente abiertos; sus pupilas dilatadas parecían mirar fijamente y con espanto indecible una cosa pavorosa y desconocida; sus dedos estaban crispados y tenía el cuerpo tapado con una sábana que le llegaba hasta la barbilla. Levanté la sábana; se veían en su cuello las marcas de cinco dedos que se habían hundido profundamente en su carne; algunas gotas de sangre manchaban la camisa. Algo me llamó de pronto la atención; miré por casualidad a la campanilla de la alcoba: la mano disecada no estaba allí. Sin duda que los médicos la habrían quitado para que no se impresionasen las personas que tenían que entrar en la habitación, porque era una mano verdaderamente horrible. No pregunté qué había sido de ella.

Doy a continuación, recortado de un periódico del día siguiente, el relato del crimen, con todos los detalles que recogió la Policía:

"Ayer ha sido víctima de un atentado horrible el joven Pedro B., estudiante de derecho, que pertenece a una de las mejores familias de Normandía. Este joven se retiró a casa a las diez de

la noche, y despidió a su criado, el señor Bonvin, diciéndole que estaba cansado y que iba a acostarse en seguida. A eso de la medianoche; el criado se despertó de pronto oyendo que tiraban violentamente de la campanilla que tiene su amo para llamar. Tuvo miedo, encendió una vela y esperó; la campanilla dejó de oírse por espacio de un minuto, pero luego volvió a sonar con tal violencia que el criado, fuera de sí de espanto, salió corriendo de su habitación y fue a llamar al portero; éste corrió a dar parte a la policía, y los individuos de ésta abrieron a viva fuerza la puerta; había transcurrido un cuarto de hora. Un horrible espectáculo se presentó a sus ojos: los muebles habían sido derribados y todo indicaba que entre la víctima y el malhechor había tenido lugar una lucha terrible. El joven Pedro B. yacía, inmóvil, en medio de la habitación, caído de espaldas, con los miembros rígidos, el rostro lívido y los ojos dilatados de terror; tenía en el cuello las marcas profundas de cinco dedos. El informe del doctor Bordeau, que fue llamado inmediatamente, dice que el agresor debía estar dotado de una fuerza prodigiosa y que su mano era extraordinariamente enjuta y nerviosa, porque los dedos se habían juntado casi al través de las carnes, dejando cinco agujeros como otros tantos balazos. No existe dato alguno que permita sospechar el móvil del crimen, ni quién pueda ser el autor."

Leíase al siguiente día en el mismo periódico:

"Al cabo de dos horas de cuidados asiduos del doctor Bordeau, el joven Pedro B., víctima del horrible atentado que relatábamos ayer, recobró el conocimiento. Su vida está ya fuera de peligro, pero se abrigan temores por su razón. No existe pista alguna del criminal."

En efecto, mi pobre amigo se había vuelto loco; lo visité todos los días en el hospital durante siete meses; pero ya no recobró la luz de la razón. Durante sus delirios pronunciaba frases extrañas y, como todos los locos, tenía una idea fija, creyéndose perseguido constantemente

por un espectro. Un día vinieron a buscarme con urgencia, diciéndome que estaba mucho peor. Lo encontré agonizando. Permaneció durante dos horas muy tranquilo; de pronto, saltó de la cama, a pesar de todos nuestros esfuerzos, y gritó, agitando los brazos, presa de un terror espantoso: "¡Agárrala! ¡Agárrala! ¡Socorro, socorro, que me estrangula!" Dio dos vueltas a la habitación vociferando y cayó muerto, de cara al suelo.

Como era huérfano, tuve que encargarme de trasladar sus restos al pueblecito de P., en cuyo cementerio estaban enterrados sus padres. De ese pueblo regresaba precisamente la noche en que nos encontró bebiendo ponche en casa de Luis, y en que nos enseñó la mano disecada. Se encerró el cadáver en un féretro de plomo; cuatro días más tarde me paseaba yo tristemente en el cementerio donde se le iba a dar sepultura; me acompañaba el anciano sacerdote que le había dado las primeras lecciones.

Hacía un tiempo magnífico; el cielo azul resplandecía de luz; los pájaros cantaban en las zarzas del talud donde él y yo habíamos comido moras muchas veces cuando éramos niños. Creía estar viéndolo aún deslizarse a lo largo del seto vivo y meterse por un pequeño hueco que yo conocía muy bien, allá, al final del terreno de enterramiento de pobres; luego regresábamos a casa con las mejillas y los labios embadurnados del jugo de la fruta que habíamos comido; yo no quitaba mi vista de las zarzas, que ahora estaban llenas de moras; alargué instintivamente la mano, arranqué una y me la llevé a la boca; el cura había abierto su breviario y farfullaba en voz baja sus oremus, y hasta mis oídos llegaba desde el extremo de la avenida el ruido de los azadones de los enterradores, que cavaban la fosa. De pronto, éstos se pusieron a llamarnos; el cura cerró su breviario y fuimos a ver qué querían. Habían tropezado con un féretro.

Hicieron saltar la tapa de un golpe de pico, y nos encontramos ante un esqueleto de estatura desmesurada, que yacía de espaldas y parecía estarnos mirando con las cuencas de sus ojos

vacías, como desafiándonos. Sin saber por qué, experimenté yo cierto malestar, casi, casi miedo.

—¡Fíjense! —exclamó uno de los enterradores—. A este tunante le dieron un hachazo en la muñeca, y aquí está la mano cortada.

Y recogió junto al cuerpo una mano grande, seca, que nos enseñó. Su compañero dijo, riéndose:

—¡Cuidado! Parece como si estuviera mirando, dispuesto a tirársete al cuello para que le devuelvas la mano.

—Amigos míos —dijo el sacerdote—, dejen a los muertos en paz y vuelvan a tapar ese féretro.

Cavaremos en otro lugar la fosa del señor Pedro.

Como ya nada tenía que hacer allí, tomé al día siguiente el camino de regreso a París, no sin antes haber dejado cincuenta francos al anciano sacerdote para que celebrase misas en sufragio del alma de aquel muerto cuya sepultura habíamos turbado.

Anexo 4 Cuento de “HANSEL Y GRETEL” de los Hermanos Grimm

HANSEL Y GRETEL

Había una vez un leñador y su esposa que vivían en el bosque en una humilde cabaña con sus dos hijos, Hänsel y Gretel. Trabajaban mucho para darles de comer pero nunca ganaban lo suficiente. Un día viendo que ya no eran capaces de alimentarlos y que los niños pasaban mucha hambre, el matrimonio se sentó a la mesa y amargamente tuvo que tomar una decisión.

- No podemos hacer otra cosa. Los dejaremos en el bosque con la esperanza de que alguien de buen corazón y mejor situación que nosotros puedan hacerse cargo de ellos, dijo la madre.

Los niños, que no podían dormir de hambre que tenían, oyeron toda la conversación y comenzaron a llorar en cuanto supieron el final que les esperaba. Hänsel, el niño, dijo a su hermana:

- No te preocupes. Encontraré la forma de regresar a casa. Confía en mí.

Así que al día siguiente fueron los cuatro al bosque, los niños se quedaron junto a una hoguera y no tardaron en quedarse dormidos. Cuando despertaron no había rastro de sus padres y la pequeña Gretel empezó a llorar.

- No llores Hänsel. He ido dejando trocitos de pan a lo largo de todo el camino. Sólo tenemos que esperar a que la Luna salga y podremos ver el camino que nos llevará a casa.

Pero la Luna salió y no había rastro de los trozos de pan: se los habían comido las palomas.

Así que los niños anduvieron perdidos por el bosque hasta que estuvieron exhaustos y no

pudieron dar un paso más del hambre que tenían. Justo entonces, se encontraron con una casa de ensueño hecha de pan y cubierta de bizcocho y cuyas ventanas eran de azúcar. Tenían tanta hambre, que enseguida se lanzaron a comer sobre ella. De repente se abrió la puerta de la casa y salió de ella una vieja que parecía amable.

- Hola niños, ¿qué hacéis aquí? ¿Acaso tenéis hambre?

Los pobres niños asintieron con la cabeza.

- Anda, entrad dentro y os prepararé algo muy rico.

La vieja les dio de comer y les ofreció una cama en la que dormir. Pero pese a su bondad, había algo raro en ella.

Por la mañana temprano, cogió a Hänsel y lo encerró en el establo mientras el pobre no dejaba de gritar.

- ¡Aquí te quedarás hasta que engordes!, le dijo

Con muy malos modos despertó a su hermana y le dijo que fuese a por agua para preparar algo de comer, pues su hermano debía engordar cuanto antes para poder comérselo. La pequeña Gretel se dio cuenta entonces de que no era una vieja, sino una malvada bruja.

Pasaban los días y la bruja se impacientaba porque no veía engordar a Hänsel, ya que este cuando le decía que le mostrara un dedo para ver si había engordado, siempre la engañaba con un huesecillo aprovechándose de su ceguera.

De modo un día la bruja se cansó y decidió no esperar más.

- ¡Gretel, prepara el horno que vas a amasar pan! ordenó a la niña.

La niña se imaginó algo terrible, y supo que en cuanto se despistara la bruja la arrojaría dentro del horno.

-No sé cómo se hace - dijo la niña

-¡Niña tonta! ¡Quita del medio!

Pero cuando la bruja metió la cabeza dentro del horno, la pequeña le dio un buen empujón y cerró la puerta. Acto seguido corrió hasta el establo para liberar a su hermano.

Los dos pequeños se abrazaron y lloraron de alegría al ver que habían salido vivos de aquella horrible situación. Estaban a punto de marcharse cuando se les ocurrió echar un vistazo por la casa de la bruja y, ¡qué sorpresa! Encontraron cajas llenas de perlas y piedras preciosas, así que se llenaron los bolsillos y se dispusieron a volver a casa.

Pero cuando llegaron al río y vieron que no había ni una tabla ni una barquita para cruzarlos

creyeron que no lo lograrían. Menos mal que por allí pasó un gentil pato y les ayudó amablemente a cruzar el río.

Al otro lado de la orilla, continuaron corriendo hasta que vieron a lo lejos la casa de sus padres, quienes se alegraron muchísimo cuando los vieron aparecer, y más aún, cuando vieron lo que traían escondido en sus bolsillos. En ese instante supieron que vivirían el resto de sus días felices los cuatro y sin pasar penuria alguna.

Anexo 5 Ejemplos del diario de Campo de una sesión de la docente Laura Patricia Patiño

Romero

DIARIO DE CAMPO PRODUCCION DE TEXTOS NARRATIVOS CUENTOS DE SUSPENSO		
NOMBRE DEL DOCENTE: LAURA PATRICIA PATIÑO ROMERO		
FECHA: 3 DE OCTUBRE 1	HORA DE INICIO: 6: 30	HORA FINAL: 11:20
<p>DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA:</p> <p>Se inició la jornada de implementación de la secuencia didáctica con la adecuación de la sala de audiovisuales con los elementos necesarios para proyectar la película de terror infantil “Mouster House” y la publicación de los objetivos para esta sesión 1, actividad que dio inicio a la secuencia como motivación, antes de la llegada de los estudiantes. DESCRIPCIÓN Decorando con imágenes alusivas con todo lo que pueda generar miedo, terror, el estar preparando y adecuando unos minutos antes género sentimientos de expectativa, ansiedad por la reacción de los estudiantes ante una actividad diferente a las desarrolladas habitualmente, AUTOPERCEPCIÓN sin número de preguntas llegaban: ¿les gustara? ¿Qué reacción tendrán al saber que verán una película?. AUTOCUESTIONAMIENTO Los estudiantes escucharon las palabras de presentación y mostraron interés, alegría por la película; PERCEPCIÓN tres estudiantes respondieron diciendo que ya la habían visto, esto me género inquietud ya que su atención fue menor y mostraron indiferencia haciendo comentarios a sus compañeros más cercanos. AUTOPERCEPCIÓN Al finalizar era evidente el efecto que ejerció, los estudiantes mostraron entusiasmo, generando satisfacción de la estrategia utilizada. PERCEPCIÓN-AUTOPERCEPCIÓN Estaban con mucha energía de participar del conversatorio sobre la película y la decoración de la sala de audiovisuales. PERCEPCIÓN Fue muy agradable compartir esta actividad tan divertida y dinámica. AUTOPERCEPCIÓN</p> <p>Se continuó dando las indicaciones para la siguiente actividad a desarrollar como continuación a la sesión 1 “postulando y firmando compromisos”. Presentando el propósito de la secuencia didáctica que fue leída haciéndole énfasis a la importancia de desarrollar las actividades para que aprendan diferentes temas que van a ayudar en la producción de textos narrativos, los niños participaron expresando su sentir al respecto, la participación fue muy activa y mostrando mucho interés. DESCRIPCIÓN Los estudiantes formaron grupos para realizar la actividad de definir los compromisos académicos y disciplinarios, compromisos que fueron plasmados en un contrato didáctico visible en el aula de clases y firmado por cada uno de ellos como símbolo de aceptación y compromiso. DESCRIPCIÓN Esta actividad me permitió reflexionar sobre la habilidad que los estudiantes tienen para definir ellos mismos sus compromisos, y muchas veces no se les permite hacerlo. AUTOPERCEPCIÓN Otro cambio positivo para mi práctica pedagógica, la participación más activa de los estudiantes. AUTOPERCEPCIÓN</p>		

DIARIO DE CAMPO PRODUCCION DE TEXTOS NARRATIVOS CUENTOS DE SUSPENSO		
NOMBRE DEL DOCENTE: LAURA PATRICIA PATIÑO ROMERO		
FECHA: 4 DE OCTUBRE 2	HORA DE INICIO: 6 :10 am	HORA FINAL: 8: 00 am
DESCRIPCIÓN Y REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA: Se inició la jornada con un cordial saludo, y una oración al creador. DESCRIPCIÓN Muy dinámicos y con muchas expectativas llegamos todos a desarrollar esta nueva actividad de la sesión 1, se presentó la tarea integradora en una cartelera decorada con imágenes alusivas al suspenso, y los mismos grupos diseñaron logotipos para representar la secuencia, y por votación fue elegida la más representativa y original. DESCRIPCIÓN Con un fuerte aplauso se finalizó la selección de nuestro logotipo donde los estudiantes se mostraron muy creativos. DESCRIPCIÓN Una vez más los estudiantes me mostraron su gran capacidad creativa y su compromiso por las actividades de la secuencia didáctica, demostrándome que durante mis practicas ha faltado el uso de estrategias dinámicas y motivadoras que despierten el interés de mis estudiantes. PERCEPCIÓN Y AUTOPERCEPCIÓN Los estudiantes dieron sus opiniones positivas y negativas sobre las actividades resaltando lo motivados y comprometidos que están en cumplir y desarrollar las diferentes actividades para llegar a escribir sus propias historias de suspenso. DESCRIPCIÓN Es muy importante que los estudiantes conozcan la planificación, la metodología y la forma de evaluación de las actividades, que participen si están o no de acuerdo. AUTOEVALUACIÓN		

Anexo 6 Ejemplos del diario de Campo de una sesión de la docente Omaira Ibarra Bouriuyu

DIARIO DE CAMPO PRODUCCION DE TEXTOS NARRATIVOS CUENTOS DE SUSPENSO		
NOMBRE DEL DOCENTE: Omaira Isabel Ibarra Bouriuyu		
FECHA:11-10-2017 sesión 3	HORA DE INICIO: 6:30 am	HORA FINAL:9:20 am
DESCRIPCIÓN Y REFLEXION EN LA PRACTICA: Hoy están todos ansiosos para saber qué actividad vamos a realizar haciéndome preguntas, muy motivados cosa que me emociona al verlos así ; inician cantando el contrato didáctico en la cual ellos mismo le ponen el ritmo y van mencionando cada uno de los compromisos pactados. DESCRIPCION esta vez el estudiante Jaider lidera la actividad aprovecha para hacerse una auto reflexión diciendo que aún sigue fallando en el cumplimiento del compromiso y que al igual que él otros compañeros están con la misma actitud; aprovecho el espacio para invitar a los otros compañeros a mejorar su comportamiento. DESCRIPCION Comencé a leer una historia de suspenso; todos estaban atento escuchando la lectura de la mano disecada de Edgar Alan Poe. PERCEPCIÓN DESCRIPCION Algunos se les dificulto comprender el texto		

<p>diciéndome que era muy largo mientras que otro grupo si comprendieron a la perfección. DESCRIPCIÓN Me sentí un poco frustrada se me paso por la mente si esto me iba a funcionar me sentí un poco insegura sin embargo no me aferre a esos pensamientos le pedí a DIOS que me guiara para resolver ese inconveniente. AUTOPERCEPCIÓN Seguí adelante volví a leer el texto esta vez fue compartida en voz alta; en la segunda lectura entendieron mucho mejor la historia. DESCRIPCION Luego los estudiantes respondieron una serie de preguntas de un taller y algunos de ellos participaron activamente de manera oral, tomaron apuntes y dieron conclusiones de la actividad. DESCRIPCION</p>		
DIARIO DE CAMPO PRODUCCION DE TEXTOS NARRATIVOS CUENTOS DE SUSPENSO		
NOMBRE DEL DOCENTE: Omaira Isabel Ibarra Bouriyu		
FECHA:12-10-2017 desarrollo de la 3	HORA DE INICIO: 6:00 am	HORA FINAL:9:00 am
<p>DESCRIPCIÓN Y REFLEXION DE LA PRACTICA: Este día los estudiantes estaban con un poco de hiperactividad lo cual me vi obligada a dialogar con ellos sobre su mal comportamiento después realice una dinámica para mejorar el ambiente el cual funciono gracias a DIOS.DESCRIPCION interiormente me sentía un poco desmotivada, sin embargo no lo demostré y seguí adelante con la siguiente actividad ya estaban con otra actitud. AUTOPERCEPCION se organizaron en grupo como les había indicado todos participaron en el trabajo colaborativo luego el porta voz de cada grupo socializaron la actividad de la rejilla, todos estaban atentos escuchando a sus compañeros por ultimo hice la meta cognición de las características de la tipología textual donde todos participaron muy motivados donde pude concluir que con las actividades que realizaron comprendieron el tema. DESCRIPCIÓN Culmine la actividad tranquila y motivada que vale la pena perseverar. AUTOPERCEPCION</p>		
DIARIO DE CAMPO PRODUCCION DE TEXTOS NARRATIVOS CUENTOS DE SUSPENSO		
NOMBRE DEL DOCENTE: Omaira Isabel Ibarra Bouriyu		
FECHA: 12-10-2017 cierre de la 3	HORA DE INICIO:9:20	HORA FINAL:11:20
<p>DESCRIPCION Y REFLEXION DE LAPRACTICA: Los estudiantes muy motivados inician con la dinámica” yo tengo un contrato” mencionaron todos los compromisos pactados, recuerdan la tarea integradora de la secuencia didáctica y todas las actividades que se hicieron en esta sesión donde la gran mayoría levanta la mano para participar. Se inicia la actividad de cierre con una rejilla en papel bon el representante de cada grupo pasa al frente y expone sobre lo que le toco. DESCRIPCIÓN Lurana habla del texto instructivo, Andrés del texto argumentativo Angelín del texto informativo y Wilder el texto narrativo. DESCRIPCIÓN Por ultimo entre todos sacan una conclusión de lo que aprendieron en esta sesión y cerramos dando una definición para cada elemento de la situación de comunicación. DESCRIPCIÓN los estudiantes estuvieron muy atentos en esta actividad para finalizar la sesión los estudiantes se agruparon de a dos e hicieron la evaluación de la sesión también la hice de manera oral con los que quisieron participar varios grupos</p>		

participaron resaltando la motivación que sienten al hacer actividades de diferentes maneras. DESCRIPCION me lleno de satisfacción la intervención que dieron los estudiantes Wilder S y Andrés R. “con Estas actividades hemos aprendidos muchas cosas que nos van a servir más adelante en el área de lenguaje” AUTOPERCEPCION